



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**LILIANA
CATARINA ANDIAS
OLIVEIRA**

**PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
SOCIAL EM JARDIM DE INFANCIA**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**LILIANA
CATARINA ANDIAS
OLIVEIRA**

**PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
SOCIAL EM JARDIM DE INFANCIA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu marido e filho por todo amor e apoio incondicional.

O júri

Presidente

**Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos
Lloyd Braga Fernandes Tomaz**

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade
de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Professora Adjunta Escola Superior de Educação de Coimbra

**Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro
Portugal**

Professora Associada do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro (Orientadora)

Agradecimentos

À Professora Gabriela Portugal, pela sua orientação, paciência e disponibilidade.

À educadora Rosário, pela partilha, pelo carinho e por me fazer acreditar numa educação melhor.

À Professora Natália Abrantes, pela sua sabedoria.

À Dra. Celeste Machado, pelo incentivo e apoio.

Ao grupo de crianças que tornou este projeto possível, terão sempre um lugar muito especial no meu coração.

À minha amiga Cláudia, pela amizade, pelo apoio, incentivo e principalmente por estar sempre do outro lado!

Aos meus amigos, Pedro Carvalho, Adriana Pires, Liliana Ribeiro, Paulo Costa, Jorge Ferreira pela amizade que demonstraram ao longo deste percurso!

À minha melhor amiga Ana Patrícia, pela dedicação, incentivo, preocupação, pelo carinho, por estar sempre presente, muito obrigada!

À minha querida família, pelo amor e apoio incondicional que demonstraram, especialmente ao meu irmão que quase me obrigou a concorrer. Obrigada por acreditarem em mim!

Ao meu marido e ao meu filhote, pelo amor, pela paciência infinita, pelo apoio, pela força e motivação, por me convencerem a chegar mais longe, por acreditarem em mim, sem vocês não teria sido possível!

Palavras-chave

Direitos das crianças, Participação infantil, Filosofia para crianças, desenvolvimento social

Resumo

Neste trabalho apresenta-se o estudo realizado durante um estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, num contexto de Pré-escolar, numa sala constituída por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Neste âmbito, assumindo a importância do direito de participação das crianças, procurámos promover competências sociais e capacidade de questionamento e reflexão crítica nas crianças, baseando-nos numa abordagem tipo “filosofia para crianças”. Em particular, pretendeu-se estimular nas crianças o desenvolvimento de atitudes positivas na relação entre pares, capacidade de resolução de conflitos, de ajuda, bem como o estímulo à reflexão no sentido de desenvolver o seu sentido crítico, de escuta e respeito pela opinião do outro.

A avaliação das sessões de filosofia baseou-se na análise dos níveis de implicação das crianças e no registo dos comentários e atividades realizadas pelas crianças, daí se inferindo acerca dos seus níveis de participação e interesse das crianças pelos temas de cariz social. Ainda, procurámos perceber até que ponto as sessões contribuíam para uma melhoria das relações entre pares no quotidiano.

Concluimos que, apesar dos níveis de implicação das crianças não serem, globalmente, muito elevados, o balanço geral foi positivo, na medida em que as crianças foram adotando novas formas de resolver os seus conflitos, passaram a falar mais sobre os seus sentimentos, a emitir a sua opinião e a aceitar melhor o ponto de vista do outro. Atendendo aos resultados, muito haverá a melhorar, algo que só poderá ser alcançado com um investimento e melhoria continuada na abordagem filosofia para crianças, visando educar para o direito à participação.

Key words

Children's rights; children's participation; philosophy for kids; social development.

Abstract

In this paper it's presented a study done during an Infant Education and Basic Compulsory Education Masters Degree's traineeship from the University of Aveiro. It was done in a context of a preschoolers' class of twenty-one children, between the ages of three and six years old. In this sphere of action, and taking in consideration the importance of the children's participation we tried to develop their ability to have a critical reflection, based on an attitude of "philosophy for kids". It was made the attempt, in particular, to stimulate the development of positive attitudes between peers, the capacity to resolve conflicts, the development of mutual help feeling and to stimulate, also, the reflection so it's possible to the children to develop their critical sense, listening capacity and respect of other's opinion.

The evaluation of the philosophy sessions was based on the analysis of the levels of implication presented by the children and on the records of commentaries and activities done by them. From this is possible to imply the children's levels of participation and interest when it comes to social themes. We also tried to understand the importance of this sessions in the improvement of the peers' relationships.

We concluded that, despite the not very high levels of implication presented by the children, the overall result was positive, since the children acquired new ways to resolve conflicts, they also started to talk more about their feelings and opinions and they learn to embrace other's opinions.

There's still a lot to improve, but this is only possible if the investment and improvement of the approach of the "philosophy for kids" can be done, always considering a children's participation based education.

Índice

Introdução	3
1. Enquadramento teórico	8
1.1 Infância, convenção dos direitos e participação	8
1.1.1 Conceito de infância	8
1.1.2 Convenção dos Direitos da Criança.....	10
1.1.3 O direito da Participação	16
1.1.4 Teorias da participação	17
1.1.5 Participação e proteção	22
1. 2. Pedagogia de transmissão e pedagogia de participação	24
1.3 Desenvolvimento cognitivo e moral das crianças em idade pré-escolar	29
1.4. Filosofia para crianças	38
1.4.1 Campo de ação da filosofia para crianças	43
2. Estudo Empírico	46
2.1 Objetivos e opções metodológicas	46
2.2 Descrição e análise das sessões	49
1.ª Sessão “ O Picnic dos Ursinhos”	49
2.ª Sessão “ A Árvore Generosa”	54
3.ª Sessão “O Silêncio do Ricardo”	60
4ª Sessão “ O Ursinho Triste”	66

5.ª Sessão “Oferecer Presentes”	71
Considerações Finais	76
Referências bibliográficas	81
Anexos	84

Índice de Ilustrações

Ilustração 1- Escada de participação	18
Ilustração 2-Modelo de Participação de Shier	20
Ilustração 3 - 2ª Sessão de Filosofia "A Árvore Generosa"	55
Ilustração 4 - 2ª sessão de filosofia" A Árvore Generosa"	55
Ilustração 5 - 3ª Sessão "O Silêncio do Ricardo"	63
Ilustração 6 - 5ª Sessão "Oferecer Presentes"	72

Índice de tabelas

Tabela 1 - Processos Cognitivos ao longo do período pré- escolar, adaptado de	30
Tabela 2- Limitações do Pensamento pré- operatório	31
Tabela 3 - Estádios de raciocínio moral de Kohlberg, adaptado de	36
Tabela 4- Níveis de implicação durante a 1ª sessão	52
Tabela 5- Níveis de implicação da 2ª sessão	57
Tabela 6- Níveis de implicação da 3ª sessão	64
Tabela 7- Níveis de implicação da 4ª sessão	69
Tabela 8- Níveis de implicação da 5ª sessão	74

Introdução

O presente relatório de estágio reporta-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da componente de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo as unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional e de Prática Pedagógica, num primeiro semestre com trabalho em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e num segundo semestre, em contexto de educação pré-escolar.

Nesse primeiro semestre foi selecionado o tema de estudo, tendo como pano de fundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), sendo nossa opção trabalhar o direito de participação das crianças. No segundo semestre, o nosso estágio decorreu num contexto de educação pré-escolar, em Ílhavo, junto de um grupo heterogéneo de crianças. Neste contexto, procurámos levar a cabo um projeto que visava trabalhar e desenvolver nas crianças a sua capacidade de participação, de opinar, de escutar e ter em consideração as perspetivas dos outros na reflexão sobre assuntos que lhes diziam respeito. O projeto baseou-se na abordagem Filosofia para Crianças incluindo a realização de várias sessões de discussão “filosófica” em torno de temáticas relativas a valores sociais, convivência em grupo, partilha e respeito pelos outros.

Uma vez que todo o trabalho até então tinha sido realizado em díade, pareceu-nos pertinente, uma vez que abraçámos o mesmo tema, o da participação, enveredarmos por caminhos um pouco diferentes, trabalhando simultaneamente os mesmos valores sociais. Desta forma, a colega trabalhou a participação das crianças através do jogo, e eu a participação das crianças em sessões de filosofia.

A questão da “participação” é fulcral nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que se baseiam no princípio geral, segundo o qual “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da

vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário” (ME, 1997, p. 15).

Os objetivos pedagógicos definidos neste documento contemplam diversas dimensões, destacando-se: o considerar a criança como sujeito do processo educativo, preconizando-se a participação das crianças no planeamento e avaliação; o conferir oportunidades de cooperação, participação nas tomadas de decisão, na elaboração de normas e regras coletivas e resolução de conflitos; o promover a autonomia da criança e do grupo, bem como a responsabilização nas escolhas, nas propostas que podem modificar o quotidiano habitual, envolvendo negociação entre educador e crianças.

A focalização na independência, autonomia e partilha do poder entre as crianças e o educador remete, claramente, para a participação democrática na vida do grupo.

Nesta linha, a participação das crianças consiste num processo de aprendizagem que assenta na consulta das crianças sobre a organização do espaço e do tempo, na tomada de iniciativa para a realização de certas atividades, na colaboração em projetos comuns, no confronto de opiniões e solução de conflitos.

Pode então dizer-se que ao longo das OCEPE a participação é um conceito muito presente e que se supõe ser trabalhado em contextos pré-escolares.

Sendo as OCEPE um documento de apoio ao educador no desenvolvimento da sua prática pedagógica, cabe a cada educador encontrar o seu método de trabalho, desenvolver estratégias para melhor conhecer o seu grupo de crianças com o objetivo de proporcionar às crianças um contexto rico em aprendizagens e ao mesmo tempo que desperte a curiosidade e desejo de aprender de um cidadão participativo.

Neste enquadramento, procurámos implementar um projeto assente no trabalho da díade (estagiárias) e em cooperação com a educadora, junto e com as crianças da nossa sala.

A sala de pré-escolar onde decorreu o nosso estágio situa-se perto do centro da cidade de Ílhavo, fator que pesa na escolha da escola por parte das famílias, sendo constituída por oito salas do 1.º ciclo, duas do pré-escolar e incluindo ainda a valência de ATL. Os espaços são amplos, adequados e apelativos, experienciando-se um bom ambiente de trabalho.

O nosso grupo de pré-escolar, é formado por vinte e duas crianças (11 meninos e 11 meninas), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

O espaço está organizado por áreas onde é permitido que as crianças circulem livremente e possam fazer as suas escolhas mediante os seus interesses e motivações.

A educadora tem uma atitude muito positiva na relação com as crianças, respeita as suas opiniões, escuta e observa, e tem em atenção o vivido da criança.

As atividades e os materiais oferecidos são diversificados e muito estimulantes o que provoca uma grande satisfação no grupo em geral.

É um grupo que apresenta elevados níveis de implicação e bem-estar e onde se observa uma participação ativa das crianças em todas as questões que lhes dizem respeito.

No entanto, na observação do grupo de crianças, deparámo-nos com alguma falta de respeito pelas opiniões do outro, dificuldade em esperar pela sua vez, falta de companheirismo, de compreensão, entreajuda e até alguma insensibilidade na forma como lidavam com os sentimentos do outro.

Identificámos, então, como preocupações e finalidades a ter em conta no desenvolvimento do nosso projeto, a construção de valores sociais, as regras de

convivência em grupo, a autonomia e participação das crianças. Estas finalidades afiguraram-se como um caminho desafiador, nomeadamente, se tivermos em consideração que as crianças do grupo tinham idades que variavam entre os 3 e 5 anos de idade. Até que ponto seria possível que crianças tão novas fossem capazes de manter um diálogo sobre determinado tema, darem a sua opinião, procurarem alternativas e, ao mesmo tempo, conseguissem ligar determinadas situações discutidas com situações vividas no seu dia-a-dia. Nesta linha de pensamento afigurou-se importante estudar algumas teorias acerca do desenvolvimento cognitivo e moral das crianças em idade pré-escolar.

Com este projeto pedagógico procurei

- Estimular as crianças para a reflexão e discussão de ideias em grupo, promovendo o desenvolvimento de competências sociais
- Estimular as crianças para a defesa dos seus pontos de vista, contribuindo para o desenvolvimento da sua linguagem e pensamento
- Contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica e participativa das crianças

O presente relatório está então subdividido em duas partes.

Da primeira parte consta o enquadramento teórico que visa fundamentalmente a evolução histórica do conceito de infância, bem como o surgimento da Convenção dos Direitos das Criança e a importância do conceito de participação infantil, sendo que a história nos tem revelado que nem sempre as crianças foram vistas e tidas em consideração da mesma forma ao longo dos anos, e de que forma essa evolução terá contribuído para o desenvolvimento de novas atitudes relativamente aos direitos das crianças, nomeadamente o da participação infantil.

Depois deste estudo, e descoberto o tema que abracei como objeto de estudo, a filosofia para crianças, senti necessidade de pesquisar sobre as teorias do desenvolvimento cognitivo e moral das crianças em idade pré-escolar de Piaget e Kohlberg, no intuito de perceber se seria ou não viável a participação das crianças neste projeto, já que envolveria crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Aprofundar esta temática tornou-se fundamental para a compreensão de alguns comportamentos e reações das crianças ao longo do desenvolvimento deste projeto.

A partir daqui, tornou-se uma prioridade conhecer o trabalho do fundador da abordagem filosofia para crianças, perceber em que é que esta se baseia e como se estrutura, antes de passar para a segunda parte do trabalho, o estudo empírico.

Nesta segunda parte, destaca-se a descrição e análise das sessões implementadas, bem como as conclusões e considerações finais a que chegámos.

1. Enquadramento teórico

1.1 Infância, convenção dos direitos e participação

1.1.1 Conceito de infância

Uma vez que o presente trabalho se baseia na participação ativa das crianças será importante fazer uma breve análise sobre a evolução histórica do conceito de infância e do valor da participação das crianças ao longo dos tempos.

Recuando no tempo, e chegados à era medieval, confrontamo-nos com a inexistência da representação da infância. Nesta altura a criança era vista como um ser quase invisível ao olhar do adulto, de fragilidade física e de total dependência.

Segundo Sá e Sottomayor, (2008, p. 9) na “Antiguidade as crianças eram consideradas património dos seus pais, e estes tinham o poder de deixar que estas sobrevivessem ou não. O infanticídio era prática corrente e não condenada nesta época, sendo invocadas variadíssimas razões desde o nascimento de filhos ilegítimos, sacrifícios religiosos, controlo de natalidade (...).”

Philippe Ariès (1981) apresenta um retrato baseado no estudo de diários antigos, da pedagogia, de jogos infantis e até de iconografia medieval, que nos dá conta que a criança era vista como um adulto em miniatura, sem qualquer tipo de individualidade que a distinguisse do contexto social em que estava inserida.

A criança passava do estado da infância diretamente para a fase adulta, ou seja a adolescência não era tida em conta, assim que a criança deixasse de depender fisicamente dos cuidados maternos que assegurassem a sua sobrevivência, esta era diluída na vida social dos adultos, incluindo na forma de vestir.

Como afirma Jean le Gal “los más pequeños no contaban para casi nada. El niño se percibía como una fracción de adulto, un ser todavía inacabado. Mientras era pequeño, permanecía con sus padres, pero integrado en una familia amplia, y participaba muy pronto en todas las actividades sociales de una comunidade solidaria” (Canha, 2000, p. 22)

A educação era assegurada não pela família mas por todo um contexto social coletivo, visto que era a partir da participação da criança na vida adulta que eram transmitidos conhecimentos de uma geração para outra.

" O descobrimento real da infância inicia-se no século XVII quando os pais começam a interessar-se pelo futuro dos filhos, e quando a taxa de mortalidade infantil diminui” (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, p. 19)

Se até ao século XV a família visava formar adultos capazes de criar novas famílias, e assegurar que os seus bens, nome e valores se mantinham na família, no século XVII, segundo Sá e Sottomayor (2008) esta realidade vai transformar-se, e novos métodos de criar e educar as crianças vão surgir.

A escolarização vai permitir uma transformação de sentimentos relativamente à criança. O conceito de família é agora diferente, esta torna-se mais intimista e dedicada ao amor pelos filhos.

Ainda segundo o mesmo autor, a filosofia do Iluminismo, veio trazer à Europa do século XVIII uma perspectiva de felicidade diferente, graças a Rousseau, que deu ênfase ao processo de crescimento. Dada a enorme taxa de mortalidade da altura as mães foram invocadas a cuidar dos seus filhos e deixar de lado os seus prazeres sociais e aos pais que perdessem a “vergonha” de brincar com os seus filhos.

Segundo Ariès, (1981) no século XVIII começa então a haver uma preocupação não só com o novo modelo de família mas também com a higiene e a saúde física das

crianças. Todos os assuntos referentes às crianças e à família se tornaram sérios e dignos de atenção. A preocupação surgia agora não só com o seu futuro mas também com a sua presença. Desta forma a criança assumiu um lugar de destaque no seio da família.

Remetendo-nos para o século XX, e segundo a perspectiva de Sá e Sottomayor, novas transformações na família aconteceram, nomeadamente, graças ao baby-boom pós-guerra e consequente diminuição da taxa de mortalidade infantil, facto que ao mesmo tempo obrigou ao controlo da natalidade (surgimento métodos contraceptivos), e deu espaço à mãe para que pudesse sair de casa e se emancipasse no trabalho, e ao pai assumisse um novo papel no seio da família. Contudo, verifica-se na segunda metade do século XX, uma nova descida da taxa de natalidade.

Desta forma, e a par com todo este processo a criança passa a ser vista como “(...) um ser social, integrante e parte preciosa da sociedade” (Canha 2000, citado por Sá e Sottomayor, 2008, p. 22).

Pode dizer-se que muitas são as transformações que o conceito e a visão da infância foram sofrendo. Relativamente a este assunto, Sarmento (2006, p.2) afirma que a visão da infância como “ser em devir” anulou, por demasiado tempo, a complexidade da realidade social das crianças. A marginalidade concetual no que respeita à ideia ou imagem de infância no passado, será correlata da marginalidade social em que foi tida.

1.1.2 Convenção dos Direitos da Criança

Ao longo dos séculos fomos assistindo a um percurso moroso no que respeita à construção dos direitos humanos. Em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do

Cidadão destacava principalmente os direitos dos homens e dos cidadãos...”(Silva 2002, citado por Fernandes, 2009,p.14).

Segundo Fernandes, (2009) o conceito de direitos era essencialmente atribuído aos homens, sendo excluídos os grupos considerados minoritários, nomeadamente, as mulheres e as crianças, consideradas incapazes sequer de assumir o exercício de direitos. De facto, durante séculos as crianças foram, segundo a mesma autora, sujeitas a atrocidades inimagináveis, que se fundamentavam em ideologias culturais de cada época, as crianças não sendo considerados seres humanos muito menos sujeitos de direitos.

Com o movimento romântico europeu nos finais do século XVII e início do século XIX, a criança passou a ter um lugar de destaque, em que se começou a dar importância ao seu bem-estar e à salvaguarda dos seus direitos legais.

Fernandes (2009) dá especial atenção aos teóricos associados à análise dos movimentos sociais, que esclarecem que o surgimento dos direitos das crianças foi resultante da luta de grupos sociais minoritários, que acabou por incidir na preocupação dos direitos das crianças. Os direitos da criança, os direitos das mulheres ou os direitos humanos em geral, estão associados a políticas que visam ideais relacionadas com o progresso e luta contra a opressão e a desigualdade (Nelken 1998, citado por Fernandes, 2009, p. 23).

Ferreira (2000, citado por Fernandes, 2009, p. 27) afirma “... se outro sentido é permitido à expressão, o século XX é o século da criança, deve-se ao “corpus” de conhecimento construído, principalmente por médicos, psicólogos, psicanalistas e outros cientistas sociais que através de estudos sistemáticos a elegeram como objeto de equidade...”.

Foi, portanto, no início deste século que se deu grande destaque ao investimento social na infância associado à preocupação de uma sociedade futura mais justa. Segundo Hart (1992) desta forma dá-se então um movimento de mobilização social contra os abusos às crianças, e dá-se início a um longo percurso de estruturação dos direitos para a infância.

Segundo Fernandes (2009) em 1983, surge o primeiro delineamento de um projeto para a organização de uma associação internacional de proteção à infância, em que participaram 37 estados, este foi interrompido devido ao início da 1ª guerra mundial.

Em 1919, após a 1ª guerra mundial, criou-se o Comité de Proteção à Infância, pela Sociedade das Nações, o qual deu novos contributos no sentido de questionar o poder dos Estados sobre as crianças. Em 1921, foi constituída a Associação Internacional para a Proteção à Infância.

Fernandes (2009) refere Eglantine Jebb¹ como pioneira do movimento de defesa dos direitos da criança. Esta foi encarcerada por apregoar que o preço das guerras dos adultos eram pagas pelas crianças e por divulgar fotografias chocantes de crianças vítimas da guerra. Eglantine conseguiu gerar uma onda de solidariedade e apoio à sua causa, dando vida ao movimento de defesa dos direitos da criança.

Em 1923, escreveu a Ata sobre os Direitos da Criança, que se baseava essencialmente em cinco pontos, documento que foi adotado, posteriormente, pela Liga das Nações, dando origem à Declaração dos Direitos da Criança, mais conhecida por Declaração de Genebra. Esta constitui um grande marco na longa história dos direitos da criança, no sentido de consolidar a ideia de criança como sujeito de direitos.

¹ Eglantine Jebb, fundou em 1914 o “Save The Children fund International Union”, organismo fundamental para a posterior promulgação da Declaração de Genebra.

Os cinco pontos pelos quais era constituída a Declaração de Genebra, baseavam-se acima de tudo na ideia de que a criança deveria estar em 1.º lugar.

Depois da II Guerra Mundial, e mais uma vez para dar resposta aos graves problemas decorrentes da mesma, sentiu-se a necessidade de uma melhor exposição e sistematização dos direitos das crianças. Assim, ainda segundo a mesma autora, em 1946 nasce o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), parceiro das crianças, que visa essencialmente o bem-estar destas, bem como assegurar serviços de saúde, educação e nutrição.

Em 1948, na aprovação pela Assembleia-geral das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos do Homem, os países que subscreveram esta declaração sentiram necessidade de proteger e de atender à especificidade da criança, e por conseguinte criar um conjunto de novos direitos.

Mais tarde, em 1959, volta a ser adotada, pelos 78 Estados membros da ONU, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, com algumas alterações, não muito significativas, contudo importantes, nomeadamente o direito ao nome e à nacionalidade, o direito a brincar e a desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade.

Dadas as transformações sociais sentiu-se necessidade de formular uma Convenção das Nações Unidas, que tivesse um impacto maior do que uma simples declaração, que obrigasse os Estados a cumprir esses direitos, bem como reunir num só documento as diferentes medidas internacionais de proteção à criança.

Em 1979 graças a Janusz Korczack², defensor das crianças, é sugerido pelo governo Polaco, uma Convenção dos Direitos da Criança, que dava ênfase à máxima “o melhor interesse da criança”.

² Janusz Korczack, médico pediatra, defensor das crianças órfãs da Polónia, situação decorrente da II guerra mundial, morreu com as crianças do orfanato que dirigia no campo de concentração de Treblinka em 1942

Pode dizer-se que este é um documento muito complexo, sujeito a inúmeras alterações e de difícil negociação dada a dificuldade em contemplar as várias diferenças culturais, sociais e religiosas que o mundo da infância assume.

Em 1989, surge a Convenção dos Direitos da Criança, dotada de direitos bem especificados contendo mecanismos de controlo e eficácia relativamente ao seu cumprimento. É constituída por 54 artigos e visa essencialmente quatro princípios, acordados com o Comité dos Direitos da Criança da ONU³, nomeadamente, o princípio da não discriminação; o princípio do interesse superior da criança; o princípio da sobrevivência e desenvolvimento; e o princípio do respeito pela opinião da criança.

Depois de efetuar vários estudos acerca desta questão a UNICEF, divide os artigos da Convenção em três categorias:

Os direitos de Provisão, que visam a consideração dos programas que assumam os direitos sociais da criança.

Os direitos de proteção, que têm em conta uma atenção particular às crianças no sentido de acrescentar direitos aquelas que por razões diversas estejam privadas do exercício dos seus direitos.

Os direitos de participação, em que se assegura o direito da criança a ser consultada e ouvida, no sentido em que tem o direito de acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu benefício.

Segundo Hammarberg (1990, citado por Fernandes, 2009, p. 36), a ênfase maior é dada aos direitos de provisão e proteção sendo muito menos considerado o direito da participação.

³ Comité dos direitos da criança da ONU - organismo composto por 10 peritos reconhecidos pela Convenção. Tem para além de outros a função de analisar os relatórios periódicos que cada estado membro tem que apresentar.

Considerando o que foi dito anteriormente, este é um fator que pode ser justificado pela forma como o adulto encara a infância e “regista especialmente ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo” (Sarmiento, 2006, p.8).

Continua-se a colocar a infância num patamar diferente dos outros grupos sociais e por conseguinte não terá a possibilidade de participar como os outros.

Segundo Simões (2010), nesta linha de pensamento, a infância, etimologicamente, como a idade do não-falante e da não-razão é onde a criança está em processo de criação, de dependência, a infância é também considerada como a idade do não-trabalho, conceito que ganhou especial ênfase com a luta das Organizações Não Governamentais contra o trabalho infantil, e também a idade da não-infância legitimada pela “complexificação crescente de vida das crianças, com a estruturação dos seus quotidianos segundo dinâmicas indutoras de comportamentos agressivos, competitivos e agonísticos” (Sarmiento, 2006, p.9).

A Convenção inclui uma diversidade de direitos, entre eles direitos civis, económicos, sociais e culturais, bem como direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene, proteção contra o abuso e negligência, o direito à privacidade, direito de associação, expressão e pensamento.

De referir que a Convenção foi também ratificada por Portugal a 21 de Setembro de 1990 e, segundo Fernandes (2009), a adaptação dos seus princípios à lei Interna Portuguesa foi um processo simples, já que esta, fazia parte do seu sistema jurídico, tendo sido por isso um processo relativamente rápido. Estes direitos, segundo Simões, (2010, p. 13) estão contemplados no art.º 69 da Constituição da República Portuguesa: “as crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de

discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições”.

Em jeito de finalização, dizer que a Convenção dos Direitos das Crianças apesar de todos os aspetos positivos tem sido por vezes criticada, nomeadamente, pela reformulação algo vaga e suscetível de várias interpretações por parte de alguns países. (Balaguer, 2009, p. 5). “A Convenção nunca foi uma solução mágica para todos os problemas, o que não quer dizer que não seja importante e útil. Estabelece posições e princípios que podem ser utilizados em políticas, orientações para a ação e práticas. Fortalece determinados tipos de argumentos, dá peso a certas defesas e contribui para mudar as conceções. Mas a plena utilização deste instrumento exige trabalho, diligência, partilha de experiências, elaboração de argumentos.

1.1.3 O direito da Participação

A palavra participação remete-nos etimologicamente, segundo Fernandes (2009) para “ação de fazer parte”, “tomar parte em”. Segundo o dicionário Real da Academia Española participar significa “receber parte de algo”, “compartilhar opiniões e ideias com outra pessoa”, “comunicar”. Portanto, participar centra-se basicamente em três aspetos: receber, tomar parte de algo e compartilhar.

O artigo relativo à participação, mencionado na Convenção dos Direitos da Criança, refere:

Artigo 12.º

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo

devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Apesar disto, é do conhecimento geral que a extensão e a forma como este direito se traduz, varia entre os países, para além de encontrar pontos de carácter discutível relativamente ao significado de garantir à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito.

1.1.4 Teorias da participação

Uma das definições de participação mais utilizadas pela comunidade internacional é a de Roger Hart (1993) que diz: “es el proceso de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es lo medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía.” (Observatorio de la Infancia, 2008, p. 16)

Assim sendo, parece pertinente abordar alguns autores peritos na área da participação infantil que pretenderam fortalecer esta temática. Destaco Roger Hart, que criou a escada de participação, Shier que parte inicialmente da escada de Hart mas que apresenta diferentes aspetos do processo de participação infantil e Jaume Trilla y Ana

Novella que apresentam uma concepção de participação infantil distinta dos autores anteriores.

Hart (1992) identifica vários níveis de participação das crianças: as etapas da não-participação e as etapas de participação contempladas numa escada metafórica.

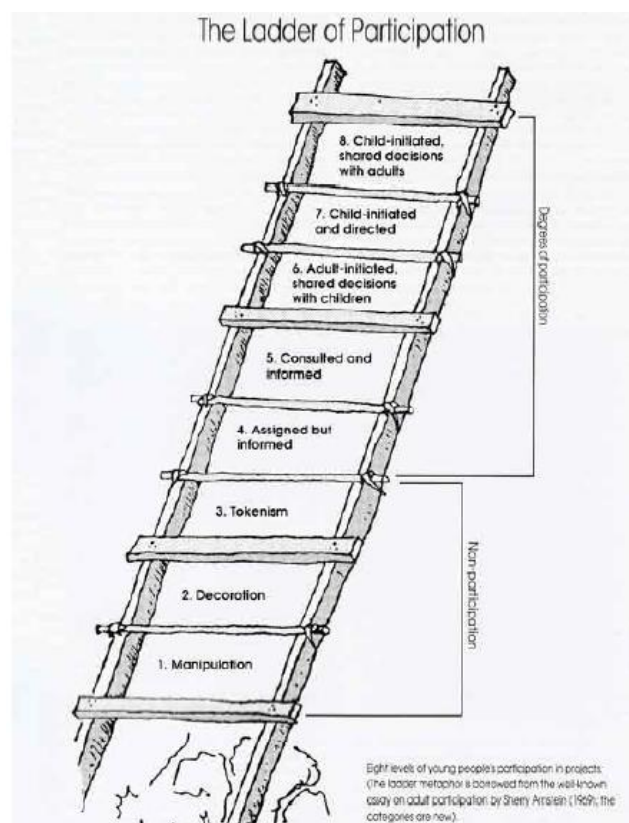


Ilustração 1- Escada de participação

Considerando primeiramente as etapas de não-participação da sua escada, destacam-se os três degraus iniciais: a manipulação, a decoração e o tokenismo⁴. No primeiro, o mais baixo da escada da participação, refere-se a situações em que as crianças são apresentadas como inspiradoras de determinadas iniciativas, participam nas mesmas, no entanto estas não sabem exatamente a razão pela qual foram chamadas a

⁴ Tokenismo refere-se a políticas ou práticas de inclusão limitada dos membros de um grupo minoritário.

intervir, havendo alguma manipulação no sentido de comoverem os destinatários dessas mesmas iniciativas.

O degrau da decoração é o segundo da escada e refere-se ao uso das crianças para salvaguardar os interesses dos adultos, no entanto este não pretende usar a criança como participante ativo mas apenas como uma figura decorativa.

O tokenismo refere-se às iniciativas em que as crianças parecem ter voz num determinado processo, contudo a escolha do tema, a forma como comunicam e a possibilidade de emitir opiniões próprias não existe.

Relativamente aos degraus de participação o autor considera: a delegação com informação, a consulta e informação, a iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, o iniciado e dirigido com a criança e projetos iniciados pelas crianças que partilham as decisões com os adultos.

O primeiro degrau refere-se a um processo em que a criança, apesar de confiar a sua participação numa determinada iniciativa a outros, está devidamente informada apesar de não ter uma intervenção direta, tem um papel significativo.

O segundo degrau diz respeito a um projeto que apesar de ser dirigido por adultos, estes informam, consultam e têm em conta as opiniões das crianças.

O terceiro refere-se a um projeto que é iniciado pelo adulto, porém este partilha decisões com a criança, tornando-se ambos sujeitos ativos.

O quarto degrau sendo o do topo da escada refere um projeto inteiramente da responsabilidade da criança em que esta o inicia e o dirige, sem qualquer influência do adulto. O último ocorre quando as crianças permitem o envolvimento dos adultos nos seus próprios projetos.

Segundo o autor esta escada não pode ser considerada de forma estanque na análise dos níveis de participação de uma criança dada a heterogeneidade das crianças, e

uma vez que cada criança pode funcionar em diferentes graus de autonomia e participação em diferentes contextos ou momentos.

O modelo de Shier (2001, citado por Fernandes, 2009), embora inspirado pelo modelo de Hart, estrutura-se de uma forma mais positiva iniciando o seu esquema com fatores de participação.

Enumeram-se então os seguintes graus em que são contemplados os níveis de participação: as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão, as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão, as perspectivas das crianças são tidas em conta, as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas perspectivas e, por último, as crianças são ouvidas.

Graus de responsabilização		Abertura	Oportunidades	Obrigações
Níveis de participação				
As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão		Está preparado para partilhar algum do seu poder adulto com as crianças?	Há algum procedimento que permita às crianças e aos adultos partilharem poder e responsabilidade nas decisões?	É uma exigência política que crianças e adultos partilhem poder e responsabilidade nas decisões?
As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão		Está preparado para permitir que as crianças se juntem ao seu processo de tomada de decisão?	Há algum procedimento que permita às crianças juntarem-se no processo de tomada de decisão?	É uma exigência política que as crianças tenham que ser envolvidas no processo de tomada de decisão?
As perspectivas das crianças são tidas em conta		Está preparado para ter em conta as opiniões das crianças?	Tem um conjunto de ideias para ajudar as crianças a expressarem as suas opiniões?	É uma exigência política que as opiniões das crianças sejam tidas em consideração?
As crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas perspectivas		Está preparado para apoiar as crianças a expressarem as suas opiniões?	Tem um conjunto de ideias e actividades que ajudem as crianças a expressarem as suas opiniões?	É uma exigência política que as crianças sejam apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões?
As crianças são ouvidas		Está pronto para ouvir as crianças?	Desenvolve um trabalho que lhe permita ouvir as crianças?	É uma exigência política que as crianças sejam ouvidas?

Ilustração 2-Modelo de Participação de Shier

Em cada um destes níveis de participação infantil estabelecem-se três graus de compromisso: abertura, oportunidades e obrigações.

O grau de abertura acontece quando o indivíduo se responsabiliza ou mostra interesse em agir ou trabalhar de determinada forma. O grau de oportunidades refere-se ao momento em que existe a questão das estratégias a desenvolver, por forma a implicar

as crianças no processo considerando o seu conhecimento e as suas competências. O grau das obrigações acontece quando se toma em consideração a participação das crianças como uma exigência política.

Os pontos de interrogação da tabela servem para mostrar as possibilidades de escolha que são dadas ao participante no que respeita à sua posição e também na identificação do caminho que pretende tomar para aumentar o seu nível de participação, sendo que a participação das crianças poderá acontecer em vários estádios e em vários níveis.

Shier (2000, citado por Observatorio de la Infancia, 2008) considera que, pelo menos os três primeiros níveis de participação devem ser assegurados para que seja possível cumprir com o que foi estabelecido pela Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças.

Trilla y Novella (2001, citado por Tomás, 2007) definem, partindo da escada de Hart, quatro classes mais amplas de participação, são elas: a participação simples, a participação consultiva, a participação projetiva e a meta participação. Contrariamente a Hart os níveis superiores não significam uma maior participação por parte das crianças.

A participação simples consta da criança que se limitou a seguir instruções num processo em que foi um mero espectador sem que tenha interferido em nenhuma fase do mesmo.

A participação consultiva ocorre quando as crianças são ouvidas, contudo isto não significa que as suas opiniões sejam tidas em conta.

A participação projetiva acontece quando a criança passa de mero espectador para ser sujeito ativo no decorrer do projeto, estando desta forma implicado desde a fase de planificação até à sua execução.

A meta participação existe quando as crianças “pedem, exigem ou geram novos espaços e mecanismos de participação” (Trilla e Nouvella, 2001, citada por Tomás, 2007,p.150)

1.1.5 Participação e proteção

É importante que se entenda a infância como uma “categoria social e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo e que através dessa interpretação e ação constroem as suas próprias culturas.” (Sarmiento, 2006, citado por Simões 2010, p.10)

Contudo, segundo Simões (2010) o mundo da infância continua a ser visto como uma etapa transitória, que visa o estado adulto encarando a criança como um ser frágil e inapta, e por isso o adulto tem necessidade de a proteger.

Desta forma, frequentemente, não existe incentivo à participação nos “assuntos que lhe dizem respeito”, uma vez que é, implicitamente, considerada incapaz, conferindo-se-lhe, assim, uma invisibilidade consequente em todas as áreas de decisão.

Apesar disto, existem várias perspectivas diferentes sobre o papel que a infância pode ter na sociedade, dando espaço para uma participação ativa. A questão é que se formou uma ambiguidade de ideias quanto a esta questão, ou seja como contemplar a vulnerabilidade estrutural da criança/infância com necessidades e, ao mesmo tempo, encarar a criança como sujeito de direitos? Configuram-se, assim, três paradigmas: o paradigma da criança dependente, o paradigma da criança emancipada e o paradigma da criança participativa.

O paradigma da criança dependente dá ideia de uma atitude protecionista em que os adultos são vistos como defensores da criança sendo esta vista como inapta e

necessitando de proteção. O paradigma da criança emancipada encara a criança como um ser capaz de fazer escolhas acertadas desde que lhe seja dada essa oportunidade, confiando-se nela. No paradigma da criança participativa a criança é considerada “um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu quotidiano” (Fernandes, 2005, p.45), envolvendo assim os direitos de proteção, provisão e participação.

Freeman refere que “ As crianças que não são protegidas, cujo bem-estar não está assegurado, não serão capazes de exercer a sua autonomia; por outro lado, a falha em reconhecer a personalidade de cada criança irá promover falhas na sua proteção, uma vez que as crianças são reduzidas a objetos de intervenção” (1992,citado por Fernandes, 2009).

Da mesma forma Verhellen (1997, citado por Fernandes, 2009), considera que o argumento mais forte para a recusa dos direitos de participação infantis, é a presumida falta de capacidade para opinar, considerando-as inaptas para a tomada de decisões racionais. O mesmo autor defende que a melhor forma de contrapor para aumentar a competência das crianças é através da sua participação e envolvimento, afirmando “Se o seu direito à autodeterminação (passo-a-passo) for reconhecido elas tornar-se-ão mais competentes”. (1997,citado por Fernandes, 2009,p.46)

Segundo Lansdown, (1994, citado por, Fernandes, 2009) para que a imagem de infância participativa assuma o quotidiano da vida das crianças, um dos pontos principais para processo será acima de tudo o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões da criança.

Advogar a participação das crianças não implica que os adultos sejam obrigados a aceitar e levar a cabo todas as opiniões das crianças. Participar é um processo de negociação entre adultos e crianças, sendo que a escuta de uma opinião não significa

uma tomada de decisão definitiva. Participar significa aprender a valorizar a opinião dos outros e a considerar que também os seus pontos de vista são formas de mudança.

Entende-se, assim, a criança pequena como um pequeno cidadão com plenos direitos, que deve participar nas decisões para as quais tem competências, não devendo assumir responsabilidades para as quais não está preparada.

No seio da família a participação é considerada por muitos como um desafio à autoridade e poder dos pais. Contudo, no artigo 5.º da própria Convenção dos Direitos da Criança, nomeiam-se os pais como responsáveis pelas crianças, com obrigações e deveres claros. Em muitos casos verifica-se uma grande inaptidão quer ao nível da dinâmica familiar quer ao nível da dinâmica das escolas para a promoção da participação. Prevalcem relações verticais e existe muita falta de confiança nas competências da infância.

A competência para participar vai sendo adquirida ao longo da vida com a prática, não devendo ser ensinada como uma abstração. Não se pode pedir a uma criança que só porque completa a maioridade passe a tomar de repente decisões, sem que tenha havido uma preparação prévia ao longo da vida.

“ Uma das características da infância é que as crianças procuram fazer parte em tudo aquilo que lhes importa e que os afeta. Desde que nascem que têm uma propensão para explorar, perguntar e provocar aqueles que a rodeiam, para intervir.” (Alfageme, 2001, citado por Fernandes, 2009, p.405)

1. 2. Pedagogia de transmissão e pedagogia de participação

“Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre

bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual.” (Portugal, 2008)

A herança histórica relativamente à pedagogia evidencia uma prática em que se ignora os direitos da criança, sendo esta vista como um ser incompetente e sem espaço para a sua participação. No entanto, lentamente outras imagens se têm vindo a construir, nomeadamente uma imagem de competência participativa e direitos de participação da criança.

Segundo Formosinho, Lino, & Niza, (2007) para que esta nova construção seja possível é necessário que a prática assente em novas pedagogias que acreditem na criança como ser de direitos, de competências e sobretudo que a sua voz seja ouvida na própria ação pedagógica. A este propósito os autores referem o contraste entre o modo de pedagogia transmissiva e o modo da pedagogia de participação.

A pedagogia da transmissão é um modo que ganhou muita força graças à sua simplicidade, previsibilidade e segurança na sua concretização. É um método unidirecional dos saberes, sem interação, de respostas tipificadas, sendo este um modo pedagógico que se baseia na burocracia.

A pedagogia da participação centra-se nas crianças que participam ativamente no processo educativo. As crianças são consideradas competentes, ativas e com direitos, estando presentes conceitos como: diálogo, escuta e negociação.

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir capacidades pré-acadêmicas • Acelerar as aprendizagens • Compensar os “deficits” 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento • Estruturar a experiência • Envolver-se no processo de aprendizagem • Dar significado à experiência • Atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pré-acadêmicas • Persistência • Linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> • Emergências das literacias • Conhecimento físico, matemático, social • Metacognição • Instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado no professor • Centrado na transmissão • Centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem pela descoberta • Resolução de problemas • Investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturados • Utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Variados, com uso flexível • Permitindo a

		experimentação
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança comportamental • Observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo livre e atividades espontâneas • Jogo educacional • Construção ativa da realidade física e social
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada nos produtos <p>Comparação das realizações individuais com a norma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada nos processos • Interessada nos produtos e nos erros • Centrada na criança individual • Centrada no grupo • Reflexiva das aquisições e realizações

Tabela 4 - Pedagogia da transmissão e Pedagogia da participação, adaptado de Formosinho, Lino, & Niza, 2007

Segundo a perspectiva de vários profissionais de educação, as crianças com uma aprendizagem exclusivamente dirigida pelo educador no período pré-escolar, podem aprender mais inicialmente, contudo esta forma pode interferir com a aprendizagem autodirigida e descuidar as necessidades da criança para brincar, explorar e ser livre face a exigências excessivas (Elkind, 1986; E.F Zigler, 1987). Neste sentido, procura-se uma visão de jardim-de-infância que contemple experiências que conduzam as crianças a aprender, estimulando todos os seus sentidos por via da arte, música e materiais táteis.

Desta forma a criança é estimulada a observar, falar, criar e resolver problemas, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, nomeadamente a cooperação, negociação, compromisso e autocontrolo (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Numa perspetiva mais filosófica também Matthew Lipman se refere à pedagogia de transmissão como um modelo de educação que é visto como uma iniciação à cultura e a pessoa educada é tida como “cultura”. Contudo, o resultado é que alguns alunos estudam e aprendem, mas que continuam a fracassar no ato de pensar da disciplina ou até de se apropriar dela.

Esta pedagogia dominada pela transmissão de conhecimentos e de informação, ao invés de estimular as crianças a pensarem por si mesmas, apresenta um cenário inverso e por vezes até preocupante, uma vez que na realidade as crianças dominam pouco conhecimento sobre a história do mundo ou sobre a sua organização. Esta pedagogia na qual a criança é iniciada na cultura oferece a assimilação da criança pela cultura e não a apropriação da cultura pela criança.

Sendo esta uma sociedade em profunda transformação, a quantidade e velocidade das informações tornam impossível a sua absorção pelas pessoas, por isso o mais importante nos dias de hoje será, mais do que transmitir conteúdos, orientar as crianças a serem capazes de buscar o que necessitam. Também os educadores ao desenvolverem o seu próprio pensamento maximizam as oportunidades nas quais os alunos exercitam o seu raciocínio e aprendem a questionar e investigar ao invés de aguardarem e aceitarem respostas já prontas.

Dewey defendia que ao invés da transmissão de conhecimentos, se deveria apostar no cultivo do pensamento, que a reflexão da criança é melhor estimulada pela experiência do que pelas teorias organizadas, e que nada melhor do que uma discussão

disciplinada para aperfeiçoar o raciocínio. Ao invés de doutrinar as crianças, será crucial ajuda-las a refletir sobre os valores que lhes são constantemente impostos.

1.3 Desenvolvimento cognitivo e moral das crianças em idade pré-escolar

Segundo a teoria de Piaget as crianças do período pré-escolar encontram-se no Estádio Pré-Operacional ou simbólico-intuitivo (2 a 6-7 anos aproximadamente), fase em que as crianças desenvolvem o seu pensamento simbólico, recorrendo cada vez mais à linguagem, sendo o seu pensamento ainda muito dominado pela percepção, aparência e intuição, em detrimento das operações mentais e da lógica racional. É uma fase também caracterizada por egocentrismo pois, dificilmente, as crianças conseguem acolher a perspectiva dos outros. A criança é capaz de dar explicações sobre um qualquer fenómeno mas estas explicações são frequentemente de natureza intuitiva de tipo animista, tendo como referência o mundo que conhece.

Uso de símbolos	As crianças podem pensar em qualquer coisa sem ter que a ver à sua frente.
Compreensão das identidades	O mundo está mais ordenado e previsível; as crianças têm consciência de que as alterações superficiais não mudam a natureza das coisas.
Compreensão da causa e efeito	Torna-se mais evidente que o mundo está organizado; além disso, as crianças percebem que podem provocar os acontecimentos.

Capacidade para classificar	Torna-se possível organizar objetos, pessoas ou acontecimentos em categorias com significado.
Compreensão do número	As crianças conseguem contar e lidar com as quantidades
Empatia	As relações com os outros tornam-se possíveis à medida que a criança se torna capaz de imaginar como eles se poderão sentir
Teoria da mente	Torna-se possível explicar e prever as ações das outras pessoas, imaginando as suas crenças, sentimentos e pensamentos.

Tabela 1 - Processos Cognitivos ao longo do período pré- escolar, adaptado de (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312)

O período pré-escolar é fulcral para o desenvolvimento cognitivo, no entanto, Piaget apontou limitações no pensamento pré-operatório, comparando com aquilo que as crianças atingem no estágio das operações concretas no período escolar.

Centração: incapacidade para se descentrar	A criança centra-se apenas num aspeto da situação e negligencia os outros.
Irreversibilidade	A criança é incapaz de compreender que uma operação ou ação pode ser feita em ambos os sentidos.
Foco nos estados e não nas transformações	A criança é incapaz de compreender o significado das transformações entre os estados.
Raciocínio Transdutivo	A criança não utiliza o raciocínio

	dedutivo nem indutivo; em vez disso, salta de um aspeto particular para outro e vê uma causa onde ela não existe.
Egocentrismo	A criança assume que toda a gente pensa como ela.
Animismo	A criança atribui vida a objetos inanimados.
Incapacidade para distinguir a aparência da realidade	A criança confunde o que é real com a aparência exterior.

Tabela 2- Limitações do Pensamento pré- operatório (de acordo com Piaget) adaptado de (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 313)

A teoria e investigação de Piaget, foi imprescindível para a compreensão do desenvolvimento cognitivo das crianças mais novas. Contudo, Piaget parece ter subestimado as capacidades das crianças pré-operatórias.

Investigações recentes, demonstram que os métodos utilizados por Piaget deveriam ter sido mais adequados à idade das crianças, nomeadamente ao nível das tarefas e linguagem utilizadas. Algumas capacidades parecem desenvolver-se mais cedo, e muitas crianças mostram-se mais competentes do que Piaget tinha julgado possível.

Ao aprofundar estudos sobre a construção da moralidade infantil, o autor considerou duas orientações da moral: a heteronímia e a autonomia.

Na primeira a criança limita-se ao cumprimento de regras estabelecidas pelos adultos que a rodeiam, obedecendo-lhes apenas pelo receio da perda de afeto ou receio de punição. Sendo portanto uma moral baseada num tipo de relação social em que predomina o respeito unilateral a que Piaget denominou de “coação”. A relação entre a

criança e o adulto é desigual, na medida em que se baseia na obediência, no respeito e submissão da criança perante regras exteriores a si, que são tidas como lei a cumprir.

A autonomia acontece então quando as crianças são já capazes de tomar as suas próprias decisões tendo nesta altura consciência dos benefícios que estas possam ter nos outros, predominando assim o respeito mútuo, o sentido de justiça, cooperação e reciprocidade entre pares.

A criança pondera as suas opções, tendo consciência das consequências que poderão advir não só para si como para o outro, entende que as normas sociais se poderão alterar consoante as necessidades humanas e o próprio contexto. Tem consciência de que um ato reprovável pode quebrar laços de confiança, de amizade, cooperação e solidariedade.

Desta forma, poder-se-á então dizer que por esta altura a criança já interiorizou as normas e as convenções sociais, no entanto o seu comportamento demonstra uma posição egocêntrica e de imitação do outro, sem regular os seus próprios comportamentos, acreditando que as regras são intransponíveis, julga os outros mais pela consequência dos seus atos do que pelas suas intenções.

Partindo deste princípio, Piaget pretendia encontrar o grau de correspondência entre a consciência e a prática das regras, escolhendo para esse estudo o jogo de berlindes contendo por si só inúmeras regras.

Desta forma constatou que as crianças que correspondiam ao estágio1 (até aos 2 anos) limitavam-se a jogar, sendo esta uma atividade motora sem qualquer consciência da existência de regras.

No estágio 2 (dos 2 aos 6 anos), as crianças limitavam-se a observar e imitar os mais velhos. Percebiam que existiam regras que não podiam ser transgredidas. Nesta fase a criança sabe as regras do jogo, no entanto não joga com os outros, joga sozinha

numa atividade egocêntrica, ainda que esteja a jogar com outros colegas. É uma atividade que lhe traz prazer psicomotor.

No estágio 3 (dos 7 aos 10 anos), a criança passa do prazer psicomotor dos estádios anteriores para o prazer pela competição seguindo as regras e um consenso comum. Encontra-se ainda numa fase de heteronímia moral, considerando as regras invioláveis mas já reconhecidas como fundamentais para que o jogo decorra com normalidade. Esforçam-se por entender e respeitar as regras que foram acordadas, regulando-se mutuamente para que tenham a certeza de que todos os jogadores cumprem essas mesmas regras.

No estágio 4 (dos 11 aos 12 anos), acontece a passagem para a autonomia moral. Enquanto adolescente já desenvolveu um raciocínio abstrato assimilando bem as regras.

Discutem as regras em si mesmas decidindo sobre quais vão ser implementadas para o jogo.

Para este autor o desenvolvimento da moralidade deve-se essencialmente às relações de cooperação entre pares bem como ao desenvolvimento da inteligência.

Outros teóricos surgiram, seguidores da teoria do desenvolvimento de Piaget, como é o caso de Kohlberg.

Lawrence Kohlberg, psicólogo e filósofo americano, dedicou-se ao estudo exaustivo do desenvolvimento moral do ser humano, seguindo e aperfeiçoando o modelo de Piaget.

Kohlberg, explorou o tema através de entrevistas utilizando o mesmo método de Piaget. Partindo de dilemas morais, aos quais pedia soluções e justificações dos mesmos, Kohlberg analisava e ordenava as informações seguindo o valor moral inerente às justificações dos indivíduos entrevistados.

A teoria de Kohlberg é semelhante à de Piaget no entanto tornou-se num modelo mais complexo, no sentido de que este destacou três níveis de raciocínio moral, cada um dividido em dois estádios.

<p>Nível I:</p> <p>Moralidade pré-convencional</p> <p>(entre os 4 e os 10 anos)</p> <p>A ênfase neste nível é colocada no controlo externo.</p> <p>Os padrões são os dos outros e são seguidos quer para evitar a punição, quer para ser premiado.</p>	<p>Estádio 1: Orientação para a punição e para a obediência.</p> <p>As crianças obedecem às regras dos outros para evitar a punição. Ignoram os motivos de um ato e centram-se na sua forma física (tal como o tamanho de uma mentira) ou nas suas consequências (por exemplo, a quantidade de danos físicos)</p> <p>Estádio 2: Orientação instrumental e troca. As crianças submetem-se às regras, devido a interesses pessoais e consideração pelo que os outros podem fazer por eles em troca. Olham para um ato em termos das necessidades humanas que este satisfaz e diferenciam este valor da forma e consequências do ato físico.</p>
<p>Nível II:</p> <p>Moralidade convencional</p> <p>(a partir dos 10 aos 13 anos)</p>	<p>Estádio 3: Manutenção das relações mútuas, aprovação dos outros. As crianças podem agradar e ajudar os outros, podem julgar as intenções dos outros e desenvolver as suas próprias ideias acerca do que é ser uma boa pessoa. Avaliam um ato segundo o motivo que está por detrás desse ato ou da pessoa</p>

<p>As crianças procuram, agora, agradar às pessoas. Ainda seguem os padrões dos outros, mas internalizaram estes padrões, até certo ponto. Agora querem ser consideradas “boas” pelas pessoas cujas opiniões são importantes para elas. São agora capazes de assumir os papéis de figuras de autoridade, suficientemente bem para decidir, a partir dos seus padrões, quando uma ação é boa.</p>	<p>que o pratica e tomam as circunstâncias em consideração.</p> <p>Estádio 4: As pessoas estão preocupadas com o seu dever, mostrando respeito pela autoridade e mantendo a ordem social. Independentemente do motivo ou das circunstâncias, consideram um ato sempre errado, se este viola uma regra ou prejudica os outros.</p>
<p>Nível III:</p> <p>Moralidade pós-convencional (a partir da adolescência)</p> <p>Este nível marca o atingir da verdadeira moralidade.</p>	<p>Estádio 5: Moralidade do contrato social, dos direitos individuais e da lei aceite democraticamente. As pessoas pensam em termos racionais, valorizando a vontade da maioria e o bem-estar da sociedade.</p> <p>Geralmente, vêem estes valores como melhor apoiados pela adesão à lei. Embora reconheçam que há momentos em que</p>

Pela primeira vez, a pessoa reconhece a possibilidade do conflito entre dois padrões socialmente aceites e tenta decidir entre eles. O controlo do comportamento é agora interno, quer nos padrões observados, quer no raciocínio acerca do certo e do errado. Os estádios 5 e 6 podem ser expressões alternativas do mais elevado nível de raciocínio moral.	as necessidades humanas e a lei estão em conflito, acreditam que é melhor para a sociedade, a longo prazo, se obedecerem à lei. Estádio 6: Moralidade dos princípios éticos universais. As pessoas fazem o que como indivíduos, pensam que está correto, sem olhar as restrições legais ou às opiniões dos outros. Agem segundo os seus padrões internalizados, sabendo que se condenariam a si próprios se não o fizessem
---	--

Tabela 3 - Estádios de raciocínio moral de Kohlberg, adaptado de (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 550)

Os estádios iniciais de Kohlberg correspondem aos estádios de Piaget do desenvolvimento moral na infância, contudo e contrariamente à teoria de Piaget que apenas refere a mudança de uma moralidade heterónima para uma moralidade autónoma, os estádios mais avançados de Kohlberg vão até à idade adulta. Este acreditava na existência de vários estádios desde os 6 ou 7 anos até à idade adulta, este processo ficou dividido em três níveis de desenvolvimento, com dois estádios cada um.

No 1.º nível da teoria de raciocínio moral de Kohlberg, mais especificamente a moralidade pré-convencional, refere que as crianças pequenas evitam o castigo e

procuram satisfazer as suas necessidades, no entanto da mesma forma também a maior parte dos adolescentes e adultos parecem posicionar-se no nível II. Estes vivem em função do cumprimento de normas sociais para viverem de acordo com as leis da sociedade e serem aceites pelos outros.

A forma como as pessoas pensam relativamente a questões morais, espelha o desenvolvimento cognitivo que são capazes de atingir, ao invés de interiorizarem padrões pré-concebidos pelos pais, professores ou pares.

Kohlberg baseou a sua teoria num pensamento em torno da autonomia, na formação de indivíduos verdadeiramente conscientes e comprometidos com pensamentos e atitudes morais.

Piaget fala nos seus estudos em *Moralidade Heterónima*, que está relacionado com o realismo moral e a restrições impostas pelos adultos implicando unilateralidade nas relações e exigindo respeito pela autoridade, consiste assim numa relação já existente, baseada na submissão.

Segundo este, até aos sete ou oito anos de idade a maioria das crianças interioriza no seu pensamento a atitude moral elementos heterónomos e a partir desta idade dá lugar a uma autonomia moral.

Este tipo de autonomia, segundo Piaget, baseia-se na cooperação e responsabilidade, em que a criança passa por relações sociais e nas quais deve colocar-se do ponto de vista do outro para assegurar o acordo e o respeito mútuos.

Para Kohlberg existem profundas transformações no desenvolvimento moral a partir dos dez, onze anos de idade. Nesta fase a criança que se encontra no nível pré-convencional tende a avançar do estágio I para o estágio II, e assim sucessivamente. Significando assim que a ordem de passagem de um estágio para o outro pode variar segundo fatores culturais que podem influenciar no tempo da passagem mas nunca a

sequência dos estádios. Assim sendo, cada estágio de raciocínio moral novo só aparece quando o indivíduo dominou completamente o anterior.

Cada indivíduo toma decisões mediante a sua experiência e convicção. Para que este possa desenvolver o seu processo de desenvolvimento moral e geral é necessário que encontre as condições favoráveis para que seja capaz de pôr em prática as suas próprias iniciativas, tomar as decisões mais acertadas e tenha espírito crítico e autocrítico. São estas as decisões que definem um indivíduo ainda que sejam decisões influenciadas pelo meio em que vive.

1.4. Filosofia para crianças

A abordagem filosofia para crianças surgiu nos Estados Unidos da América no final dos anos sessenta, dinamizada por Matthew Lipman. O autor considerou necessário desenvolver a capacidade de pensar dos alunos muito antes de chegarem ao nível universitário. Este programa incide, principalmente, em princípios de raciocínio lógico, sobre variados conceitos tais como: verdade, justiça, liberdade.

Lipman criou um modelo pedagógico assente na perspetiva de uma comunidade de investigação, onde alunos e professores cooperam na reflexão do mundo que os rodeia, promovendo a autoestima, a criatividade, a capacidade de pensar por si mesmo, a solidariedade com os outros, a capacidade de levantar questões, formular hipóteses e capacidade de argumentação.

Segundo Lipman “As crianças deveriam adquirir a prática em discutir os conceitos que elas consideram importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem” (Pedro & Libório, 2008)

Resnik (1991, citado por Rolla, 2004) defende que a criação de uma disciplina que desenvolvesse o pensamento especializando-se na criação e esclarecimento de concepções, tendo em maior atenção as concepções mal formuladas, desenvolveria a prática de juízos e métodos de raciocínio lógico.

Do ponto de vista deste autor, a filosofia é um bem essencial não só no suporte aos alunos para o desenvolvimento do pensamento, como também para os ajudar a pensar nas diversas áreas escolares e desta forma contribuir para melhores oradores e melhores escritores.

Ainda na perspetiva de Resnick, uma democracia não poderá funcionar caso os jovens alunos acabados de formar não sejam capazes de criar pareceres, defender as suas ideias, utilizar critérios ou ter os seus próprios pontos de vista.

Dando especial ênfase e combinando estes três conceitos designados por pensamento criativo, pensamento de ajuda e pensamento crítico obter-se-ia, por um lado uma vertente inventiva e inovadora e, por outro lado, sensível às necessidades da sociedade.

O relevo na criatividade daria azo a novas intuições, ideias e hipóteses; o relevo no cuidado com o outro, incentivaria os alunos a cooperar, respeitar e apreciar o outro, a preocupar-se com os valores da sociedade.

O programa de filosofia tem, então, como principal finalidade a libertação dos alunos de uma postura acrítica, mecanizada e inconsciente, e tem como alvo principal os alunos que demonstram mais vulnerabilidade às carências e defeitos do sistema de ensino.

A filosofia não faz parte de nenhuma área de conteúdos do pré-escolar nem do ensino básico, contudo, muitos defendem que lhe pode ser reconhecida a utilidade no sentido de preparar as crianças para pensar melhor em todas as áreas e conteúdos.

Vários estudos demonstraram que os alunos que estão envolvidos com a filosofia expressam-se com maior clareza, leem melhor, escrevem melhor, pensam de forma mais criativa são alunos mais dedicados aos estudos e questionam mais.

Ao incentivar e trabalhar o desejo das crianças em participar, cooperar e investigar, estamos trabalhar numa em prol de uma pedagogia de participação, em que estas serão envolvidas em investigação de valores de forma cooperativa e participativa. Facilmente aceitarão as regras de discussão, terão facilidade em ouvir o outro, dar o seu ponto de vista, justificar as suas razões e aceitar as dos outros.

Desta forma, serão capazes de racionalizar e pensar melhor participando num mundo repleto de desapontamentos e frustrações.

Na perspectiva de Lipman existe uma interligação entre os filósofos e as crianças no sentido em que ambos se deixam deslumbrar com o mundo. Os filósofos investigam os problemas da experiência humana, criando e reconstruindo conceitos, no intuito de encontrar explicações mais profundas e exatas para os problemas da vida.

As crianças, por sua vez, são curiosas pelas mesmas razões, fazem perguntas sobre a verdade, sobre as regras, a justiça, a realidade, a bondade, amizade (...). Daí a importância da filosofia no tratamento deste tipo de questões, bem como na aprendizagem de processos de raciocínio.

Fazer filosofia com as crianças é criar uma prática de pensar, é criar um ambiente de questionamento sobre conceitos comuns, discutíveis e problemáticos que coincidam com a experiência das crianças e possam ser adequadamente investigados ao invés de respondidos com “verdades absolutas” transmitidas pelo adulto.

Seguindo esta linha de pensamento, trata-se de respeitar a criança enquanto um ser ativo, pensante, presente, que brinca, que cria e possui conhecimento, e desta forma garantir o direito à liberdade de pensar, de escolher, de agir e de se expressar.

Desde muito cedo que as crianças aprendem a perceber as implicações dos seus atos no mundo que as rodeia: ficam comovidas com a injustiça, com o sofrimento do outro e de uma forma geral, toca-lhes a violência, a fome, a degradação ambiental, o abandono (...). Todos os dias a informação sobre o estado do mundo invade as suas casas e por isso elas questionam, querendo saber quais as razões que levam o Homem a agir de determinada forma. Estando a realidade transformada num desafio constante, tanto ética como politicamente, é necessário pensar numa educação voltada para a formação de sujeitos livres, autónomos, críticos e moralmente saudáveis.

A filosofia para crianças pode ser uma forma de investigação ética sobre valores, não uma prática moralizante em que valores, normas e leis são impostas ou inculcadas como sendo verdades absolutas.

Se o objetivo da educação de valores é criar jovens mais racionais, então algumas políticas sociais devem ser adotadas e implementadas de forma a assegurar que cada geração seja mais sensata do que a anterior.

Assim sendo, as crianças deverão ter as oportunidades e responsabilidades proporcionais a elas mesmas, bem como envolvê-las na investigação de valores, de forma a que consigam descobrir o que realmente tem significado.

A investigação funciona como uma instituição constituída por uma comunidade cujos procedimentos quando devidamente interiorizados, contribuem intensamente para o desenvolvimento da racionalidade do indivíduo.

Esta é constituída pela reunião de um conjunto de valores universais: o respeito mútuo, a cooperação, a solidariedade, a justiça, a empatia, a tolerância, o cuidado pelo outro e a esperança nas capacidades humanas. A vivência destes valores assegura a existência de uma sociedade multicultural.

Estes ideais são o objetivo de qualquer sociedade democrática, contudo devem ser apresentados como conceitos refutáveis, ao invés de conceitos acabados, convidando e dando lugar à elucidação e clarificação dos mesmos.

“A comunidade de investigação determina condições que evocam o pensar crítico e criativo, e estes pensamentos, por sua vez, aprofundam os objectivos tanto da comunidade quanto dos seus membros. (Lipman:2001: 303).

Ceder às crianças instrumentos intelectuais de investigação, facultará o desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem sobre o passado e o futuro e compreensão sobre a cultura em que vivem, bem como habilitá-las-á na compreensão de si mesmas e da sua relação com os outros e com o mundo.

De acordo com esta perspectiva, os professores deixariam de ser meros transmissores de informação e de conteúdos, teriam a função de coordenar discussões filosóficas sobre temáticas de importância para a comunidade de investigação.

Trata-se, portanto, de uma reviravolta do conceito de educação tradicional que obrigaria a que a formação dos professores contemplasse uma dimensão de exploração de conceitos interdisciplinares relacionados com as experiências das crianças.

Este conceito filosófico pressupõe, então, a partilha de saberes em que professor e aluno estão dispostos a percorrer os caminhos do saber no respeito do que cada um tem para partilhar, sendo certo, porém, que ao adulto cabe coordenar, orientar e facilitar a descoberta do conhecimento, a atitude de questionamento, fomentar a pesquisa, desenvolver o espírito crítico, em suma, a *arte de bem pensar*. Para tal, é imprescindível a existência de um contexto democrático.

Cada vez mais nos dias de hoje, é necessário preparar as crianças para a cidadania, promovendo a participação ativa numa sociedade democrática e institucional,

onde as pessoas juntas, encontrem racionalmente as suas respostas ao invés de enveredarem pelo caminho da arbitrariedade e violência.

Para além da reivindicação de direitos e do cumprimento de deveres, a prática da cidadania exige conhecimento e uma vida democrática baseada no diálogo e na investigação. As crianças interessam-se e gostam de participar neste processo onde descobrem e realizam as suas potencialidades. Desta forma vão ganhando confiança em si mesmas, auto-estima, auto-determinação, capacidade de respeitar e ser respeitado, capacidade de amar e ser amado. Ao invés da procura de respostas acabadas, estas crianças esforçam-se por encontrar o rumo de uma vida boa e feliz.

1.4.1 Campo de ação da filosofia para crianças

O campo de ação do programa de Lipman bem como a sua metodologia consiste na leitura de histórias adequadas ao nível escolar em que as crianças se encontram. Estas discutem e fazem as suas próprias interpretações, destacam o que foi mais importante para elas, discutem as suas ideias bem como as dos seus colegas, justificam as suas opiniões, levantam questões, quando não concordam dão contra-exemplos, expõem os seus critérios e definições e constroem os seus próprios argumentos.

Também serão capazes de inventar hipóteses, explicações e ilustrações, contribuindo para o pensar do grupo em geral. Sabem que é importante pensar por si mesmo, expressando o seu pensamento abertamente, contribuindo para que a comunidade seja capaz de o interiorizar também (Rolla, 2004).

A abordagem inicia-se na sala de aula, onde as crianças começam por ler um texto adequado à sua idade. O professor identifica o tema bem como os conceitos que

lhe parecem mais pertinente para os interesses dos seus alunos, dando-se então início à discussão dos mesmos.

Ao longo da sessão os alunos sentem necessidade de debater as suas razões, defender as suas ideias, e começam a aprender a ouvir os outros e a perceber as diferenças de pontos de vista que podem ocorrer dentro de um grupo. Após um raciocínio em grupo em que se vão construindo ideias sobre as ideias dos outros cada aluno vai-se tornar mais autocrítico e com maior aptidão para se autocontrolar do ponto de vista do comportamento.

O professor de Filosofia para Crianças tem a principal função de ser facilitador do diálogo e um incentivador da reflexão, incentivando os alunos a pensar por si próprios.

Este professor ou educador deve ter muito cuidado no sentido de evitar dar opiniões ou seguir uma linha moralista, pois a intenção é que sejam as próprias crianças a conduzir a sessão mediante os seus interesses.

Segundo a perspetiva de Mendonça & Lourenço (2011), o grande objetivo das sessões não é o de chegar a grandes conclusões ou de encontrar respostas consensuais entre os vários membros, mas sim o de, por um lado, aprender a compreender a problematização do tema das perguntas e, por outro lado, desenvolver capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige.

“A filosofia não se ocupa principalmente de encontrar as respostas corretas mas de inventar boas perguntas” (Kohan & Leal, 1999, citado por Pedro & Libório, 2008). A discussão filosófica ajudará ao desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo das crianças, procurando inicialmente deixar que os alunos pensem juntos como um grupo, e depois por si próprios como indivíduos únicos.

Neste processo torna-se crucial o papel do educador ou professor na dinamização das sessões de filosofia. Segundo Mendonça & Lourenço (2011), um bom facilitador deverá ser:

- Alguém que não deve ser o centro das atenções e muito menos comentar respostas ou comentários dos participantes, pelo contrário deve procurar substituir as suas respostas com perguntas, bem como apontar coincidências ou diferenças entre as várias perspetivas, solicitando esclarecimentos quando necessário. Este deve ainda fazer breves resumos da discussão e sobretudo fazer com que os participantes se ouçam uns aos outros.
- Alguém que não emita juízos de valor, podendo apenas fazer o seu comentário sob a forma de comentário ou pergunta aberta. Ao invés de apresentar a sua visão sobre determinado tema, deve identificar os pressupostos da discussão e gerar discussão sobre eles.
- Alguém que pergunta e insiste no “porquê” da questão, a fim de permitir que os participantes sejam capazes de pensar melhor nas suas razões.
- Alguém que faz as perguntas necessárias a uma boa exploração do tema sem com isso cansar os seus participantes
- Alguém que dá tempo para que os participantes possam pensar ponderadamente sobre o tema, respeitando assim o tempo de cada um.
- Alguém que não espera obter uma resposta certa e conclusiva porque o importante é trazer para o diálogo as razões, pensamentos e posições de cada um. É importante levar os participantes a terem em conta não só as suas perspetivas como também as dos colegas.

Alguém que não permite que o tema se disperse e se acabe por discutir outros assuntos sem que se aprofunde nenhum tema específico.

2. Estudo Empírico

2.1 Objetivos e opções metodológicas

Este projeto visa essencialmente desenvolver nas crianças a sua capacidade de participação,

- estimulando a sua capacidade crítica, de defesa dos seus pontos de vista e de reflexão e discussão em grupo

- promovendo o desenvolvimento de competências sociais assimilando regras de convivência em grupo tendo em consideração a opinião do outro

Longe de uma pedagogia transmissiva e moralista, com a realização de algumas sessões de filosofia, baseadas em temas de cariz social, procurou-se que as crianças, ao contrário de ouvirem os adultos dizer o que está certo ou errado, pudessem elas mesmas, através do diálogo, partilha e discussão de ideias, tirarem as suas próprias conclusões, conseguindo posteriormente, e essa seria a situação ideal, resolverem os conflitos que surgem no quotidiano.

Cada sessão divide-se em quatro grandes momentos: A apresentação de uma situação, a discussão em volta do tema dessa mesma situação, uma breve síntese geral do que foi dito e por fim uma pequena atividade.

Em cada sessão procurei avaliar o grau de implicação das crianças, assumindo que os resultados são indicadores da qualidade da oferta educativa proposta.

Portugal & Laevers (2011) definem a implicação como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece.” (p.25)

A escala de implicação das crianças é constituída por 5 níveis: No nível 1 não há atividade. O nível 2 mostra algumas ações mas com inúmeras interrupções. No nível 3 a criança demonstra atividade, contudo não existe motivação, concentração, verdadeiro prazer na realização da atividade. No nível 4 existem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 a implicação é total, existe fascínio, concentração e entrega.

Para além da atenção aos níveis de implicação, reunidos os comentários das crianças bem como as atividades que eram propostas no final de cada sessão, foi possível refletir sobre o seu sucesso ou insucesso.

A partir do guia *Philosophy for Young Children* (Gaut & Gaut, 2012), comecei por formular o plano das sessões a realizar junto do meu grupo de crianças. Segundo Gaut & Gaut (2012), quando se inicia pela primeira vez este tipo de sessões, devemos primeiramente explicar às crianças o que vai acontecer e o que vão fazer. A palavra “filosofia” ainda que não seja muito fácil de explicar a crianças tão pequenas é também fundamental que seja importada para a discussão.

Por isso comecei por explicar às crianças que pelo menos uma vez por semana nos iríamos reunir em pequenos grupos na biblioteca da escola para fazermos umas sessões de filosofia, sendo que isto significava, que iríamos ter a oportunidade de falar sobre muitas coisas que por vezes não temos tempo de falar durante o dia. A sessão ia começar com um conto, representação de uma história ou situação e depois eu iria fazer perguntas, às quais os meninos deveriam estar muito atentos, pensar muito antes de falar, e deixar que os outros meninos falassem.

Ainda, segundo os autores em quem baseámos a nossa intervenção ou sessões de filosofia, será muito importante que as crianças conheçam e apliquem as seguintes regras:

- Pensar antes de falar

- Ouvir as outras crianças
- Fala apenas uma criança de cada vez
- Respeitar as opiniões das outras crianças
- Decidir se concorda ou discorda com aquilo que foi dito
- Explicar as suas respostas

Procurei proporcionar um tempo de qualidade às crianças, em que fosse possível trabalhar transversalmente as diferentes áreas de conteúdo, seguindo a perspetiva de Rolla (2004) que defende que “para além das competências linguísticas, raciocinar logicamente, interpretar coerentemente, formar e clarificar conceitos, detetar falácias, usar critérios e fazer juízos fundamentados, toda esta reunião constituirá um carácter interdisciplinar”.

Os temas incidiam sobre valores sociais e na organização das sessões tive em consideração os seguintes tópicos, de acordo com o proposto por Gaut & Gaut (2012):

- Questão filosófica
- Objetivo
- Materiais utilizados
- História, dramatização ou situação- 1ª fase
- Questão 1
- História, dramatização ou situação- 2ª fase
- Questão 2
- Sumário da sessão
- Atividade

2.2 Descrição e análise das sessões

1.ª Sessão “ O Picnic dos Ursinhos”

Nesta primeira sessão, no intuito de estimular as crianças para estas sessões e com algum conhecimento das preferências do grupo em geral, comecei por preparar uma dramatização com o apoio da colega estagiária e com a educadora da sala. A pequena peça tinha como título “O picnic do ursinho Teddy”.

Questão filosófica

Justiça: igualdade versus necessidade

Objetivo

Promover a discussão entre as crianças e fazê-las pensar se a justiça é uma questão de igualdade (partes iguais) ou se a distribuição de algo deve ser de acordo com as necessidades.

Materiais utilizados

- Duas máscaras de urso de tamanho normal e uma de tamanho maior
- Uma toalha de mesa
- Pratos
- Um bolo

História, dramatização ou situação - 1ª fase

Os dois ursinhos vão fazer um picnic. Quando encontraram uma sombra abriram a toalha, puseram a mesa e um bolo no meio. Um dos ursinhos pergunta:

-Como vamos dividir o bolo?

O outro ursinho respondeu:

-Vamos dividi-lo em partes iguais para cada um de nós.

Questão 1

Por uma questão de justiça como devem os ursinhos dividir o bolo entre eles?

História, dramatização ou situação - 2ª fase

Os dois ursinhos decidiram que seria mais justo dividir o bolo em partes iguais.

O urso grande, que era enorme, andava a passear e viu o picnic.

- Olá, esse bolo parece delicioso, posso juntar-me a vocês e comer uma fatia de bolo? Perguntou o urso grande.

- Claro que podes. Disse um dos ursos. O urso grande senta-se e diz:

- Eu tenho direito a uma fatia maior porque sou muito maior do que vocês e por isso preciso de mais bolo do que vocês.

Questão 2

É justo que o urso grande coma uma fatia de bolo maior do que os outros ursinhos?

Sumário da sessão

Começámos por discutir sobre como dividir as coisas de forma justa.

A seguir, fez-se um resumo daquilo que as crianças disseram, incluindo na discussão duas vertentes principais: se as coisas devem ser partilhadas igualmente, ou se devem ser partilhadas de acordo com as necessidades.

Análise e avaliação da 1ª sessão

Na primeira questão a opinião do grupo foi unânime, os ursinhos deviam partilhar o bolo e parti-lo em fatias iguais. Já a segunda questão tornou-se num dilema, as opiniões divergiam.

Uns achavam que não era justo que o urso grande comesse uma fatia maior, até porque tinham sido os ursinhos a fazer o bolo, outros achavam que sim porque o urso era muito grande e tinha mais fome, logo precisava de mais comida. Também havia os que achavam que o urso grande estava a ser ganancioso e por isso já não devia ter direito a nada.

No final a maioria das crianças achou que o urso grande devia comer uma fatia maior, porque era muito grande e precisava de mais comida do que os outros.

Será pertinente realçar que a personagem do urso maior foi dada à educadora da sala, e não se saberá até certo ponto se a decisão do grupo não terá sido formada também pela maior simpatia pela sua educadora.

No momento da atividade quando perguntámos se nós adultos podíamos ficar com a parte maior uma vez que também éramos maiores, inicialmente ficaram um pouco apreensivos, mas quando relembámos a história concluíram que a distribuição deveria ser feita de acordo com o tamanho.

Esta sessão foi realizada logo pela manhã e, durante o período da tarde, nem de propósito, surgiu uma situação muito pertinente do ponto de vista do tema tratado no período da manhã. Algumas crianças brincavam no jogo de peças de madeira utilizado para construções, e passado algum tempo outras se juntaram até que surgiu o grande problema: uns tinham peças a mais, outros tinham muito poucas. E os conflitos geraram-se em torno do número de peças.

Sentei aquele grupo de crianças numa roda e perguntei sobre o que devia ser feito para se resolver o problema. As crianças decidiram que o melhor era dividir as peças em número igual para todos e assim se fez. Contudo, e após a distribuição concluída, aparecem outras duas crianças que também queriam jogar. Não foi sequer precisa a intervenção do adulto, uma das crianças que já tinha as suas peças prontificou-

se imediatamente a partilhar algumas das suas peças com elas. Os outros, depois de observarem a atitude do colega, quiseram demonstrar também a sua solidariedade, e repetiram a ação.

Tendo em linha de conta o que realmente importa neste género de sessões não posso deixar de pensar na perspetiva de Lipman , influenciado pelo conceito de democracia a que Dewey refere: “democracia é um modo de vida, social e individual. É mais do que uma forma de governar; ela é acima de tudo um modo de viver em sociedade, da experiência participativa conjunta” (citado por Pedro & Libório, 2008) Para Dewey a escola é responsável pela criação de hábitos baseados na democracia em que as relações são dirigidas pelas experiências democráticas partilhada.

De uma forma geral esta primeira sessão decorreu com muito entusiasmo e com grandes níveis de implicação por parte das crianças.

Nomes	Níveis de implicação				
	1	2	3	4	5
Criança A			X		
Criança B				X	
Criança C				X	
Criança D				X	
Criança E				X	
Criança F					X
Criança G					X
Criança H				X	
Criança I					X
Criança J					X
Criança K			X		
Criança L			X		
Criança M				X	
Criança N			X		
Criança O		X			
Criança P			X		
Criança Q			X		

Tabela 4- Níveis de implicação durante a 1ª sessão

Apenas a criança O se encontra no nível 2, sendo um comportamento normalmente evidenciado em várias atividades. Apresentou muita dificuldade em

manter-se no círculo de crianças, pareceu desmotivado e com vontade de fazer outra coisa, a sua participação na atividade foi esporádica, não se manifestando na maior parte do tempo, provocando até alguma distração nas outras crianças. Os seus comentários eram quase sempre descontextualizados.

Foi evidente a participação das crianças mais tímidas, como é o caso da criança H e B que apesar de contidas fizeram saber a sua opinião, mantendo uma postura atenta e motivada ao que se seguiria.

Também a criança L, que na maioria das vezes se mostra muito tímida e por isso oralmente pouco participativa, não evidenciou de dar a sua opinião e propor alternativas ao problema em questão.

As quatro crianças que apresentaram níveis de implicação 5 foram realmente as mais participativas demonstrando dificuldade em permanecer caladas para ouvir a opinião dos colegas. Mantiveram-se concentradas, persistentes, criativas no intuito de solucionar as várias questões, apresentaram alternativas. Claramente, pareciam desfrutar muito bem da atividade apresentada.

O momento da dramatização foi aquele em que conseguimos a maior atenção por parte de todas as crianças, sendo este um tipo de atividade da sua preferência: Também o momento da distribuição do bolo foi “delicioso”.

Tendo como tema principal de fundo a “justiça e a igualdade”, julgo que de uma forma geral as crianças perceberam o cerne da questão, e este passou a ser tema de conversa entre as próprias crianças em várias situações, no entanto não poderei falar de sucesso geral na medida em que várias crianças se situam num nível 3 de implicação e, pelo menos uma das crianças, se situou no nível dois. Trata-se de uma criança com algumas dificuldades na linguagem, que procura constantemente a aprovação dos colegas para se sentir aceite, chamando a atenção dos colegas de forma, por vezes,

inadequada e perturbadora. Nas sessões seguintes tive sempre a preocupação de procurar captar da melhor forma possível a sua atenção.

Relativamente às crianças com nível 3, penso que talvez o seu envolvimento fosse melhor se tivesse assegurado a sua participação na dramatização da pequena história

Dado que a sessão decorreu com todo o grupo em simultâneo senti alguma dificuldade em gerir alguma confusão que se instalou em determinados momentos, já que todos queriam emitir a sua opinião ao mesmo tempo.

Apesar de considerar que a sessão correu muito bem, não posso deixar de mencionar os constrangimentos que também obviamente ocorreram, nomeadamente a dificuldade de me manter neutra enquanto facilitadora, em não dar opiniões, dar tempo às crianças para responderem, bem como não poder esperar uma resposta concreta e conclusiva. Também o cumprimento e aceitação das regras por parte das crianças não se mostraram uma tarefa fácil.

2.ª Sessão “ A Árvore Generosa”

Questão filosófica

Valor da generosidade: O que é ser generoso?

Objetivo

Promover a discussão com as crianças e fazê-las pensar no conceito de generosidade, e no valor que este conceito representa na relação com os outros.

Materiais utilizados

História da” Árvore Generosa” em power-point.

Folhas brancas

História, dramatização ou situação- 1ªfase

Conto da história “ A Árvore Generosa”

Questão 1

O que significa ser-se generoso?

Questão 2

O que é mais importante: é ter um amigo e fazê-lo feliz ou ter muitas coisas?

Questão 3

Quando somos amigos de alguém e lhes damos algo, devemos pedir algo em troca?

Sumário da sessão

Começámos por discutir a palavra generosidade.

A seguir, fez-se um resumo daquilo que as crianças disseram, bem como os seus diferentes pontos de vista sobre o tema.

Ainda, as crianças ilustraram um desenho sobre uma situação em que tinham sido generosas com alguém ou, se preferissem, de alguém que tinha sido generoso para com essa mesma criança.



Ilustração 4 - 2ª sessão de filosofia "A Árvore Generosa"



Ilustração 3 - 2ª Sessão de Filosofia "A Árvore Generosa"

Análise e avaliação da 2ª sessão

“O educador escolhe criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança.” (ME, 1997 p.83)

Foi nesta perspetiva que escolhi o tema da generosidade. Embora as minhas expectativas relativamente ao tema fossem altas, esta foi uma sessão que não correu tão bem. Julgo ter cometido alguns erros na forma como estruturei e geri o tempo da sessão. Dei início à sessão logo pela manhã, contando a história para o grande grupo, já com algum tempo de atraso devido a problemas técnicos com a apresentação do power-point. Como se perdeu algum tempo com estes constrangimentos, quando terminei era tempo das crianças fazerem o seu intervalo para o lanche. Logo após o intervalo, dividi o grupo e seguimos para um espaço no corredor de passagem com algumas mantas e almofadas, já que a biblioteca estava ocupada. Sendo um sítio de passagem as crianças permaneceram muito desconcentradas e mais interessadas nas crianças que passavam para a casa de banho, nas funcionárias que passavam e cumprimentavam. Não foi, portanto, uma tarefa muito fácil no sentido de manter a estrutura e objetivos da sessão.

Resultado idêntico obtive com o segundo grupo. Para além dos constrangimentos já referidos, acresce ainda o fator tempo, uma vez que apenas consegui realizar a sessão da parte da tarde, quando as crianças já não tinham tão presente o conteúdo da história.

De qualquer forma, o objetivo da sessão não deixou de ser alcançado, pois as crianças falaram sobre a sua perspetiva do sentido da palavra generosidade. Inclusivamente, a criança mais nova da sala referiu que ser generoso “*é quando a*

árvore dava tantas coisas ao menino, deu as maçãs, os ramos para fazer a casa, o tronco para fazer o barco”. Relativamente à questão 3 as crianças não foram unânimes, uma delas acha que “*quando damos uma coisa não podemos ir busca-la*”, outras acham que “*a árvore não devia pedir nada em troca porque ela ficava feliz por dar coisas ao menino*” e que “*o menino devia dar alguma coisa à árvore porque quando a árvore troca alguma coisa o menino também devia trocar*”.

Na questão 2 houve mais consenso, a maioria das crianças achava que seria melhor ter um amigo e fazê-lo feliz. No entanto, outras crianças diziam que também era importante ter as coisas de que se gosta.

Apesar de não muito satisfeita com a forma como decorreu a sessão, se atender à ideia de Dewey, quando ele diz “Refletimos sobre um conjunto de coisas no sentido em que pensamos sobre elas”; [e que] a “reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (citado por Pedro & Libório, 2008), esta sessão não deixou de ter as suas virtualidades.

Nomes	Níveis de implicação				
	1	2	3	4	5
Criança A		X			
Criança B		X			
Criança C				X	
Criança D		X			
Criança E		X			
Criança F				X	
Criança G				X	
Criança H			X		
Criança I					X
Criança J				X	
Criança K		X			
Criança L		X			
Criança M			X		
Criança N			X		
Criança O		X			
Criança P		X			
Criança Q		X			

Tabela 5- Níveis de implicação da 2ª sessão

Claramente, esta foi uma sessão com resultados aquém do que seria de esperar. Os níveis de implicação baixaram de forma significativa.

Na maior parte do tempo as crianças estiveram pouco concentradas, pouco participativas e agitadas. Algumas crianças limitavam-se a dar respostas já proferidas por outros colegas e qualquer situação servia para os distrair ou mudar de assunto.

As crianças que apresentaram o nível três, por vezes, participavam, principalmente se as questões lhes fossem direcionadas, quando as questões eram direcionadas para o grupo a dispersão era evidente.

Poucas foram as crianças que se implicaram de facto nesta atividade, no entanto destaco a criança I, que foi realmente aquela que mais participou, tendo até alguma dificuldade em deixar que os colegas opinassem. Foi capaz, inclusivamente, de dar algumas opiniões sobre o assunto em questão e fazer as suas próprias críticas: “Deixem-me falar”. (criança I)

Interessante foi também a contraposição de ideias entre a criança C e a criança J, na medida em que as duas discutiam entre si as suas posições, a primeira achava que “A árvore não devia pedir nada em troca porque ela já ficava feliz por dar coisas ao menino” e a segunda que dizia “O menino devia dar alguma coisa à árvore porque quando a árvore troca alguma coisa o menino também devia trocar”.

A criança O, pelo contrário, perceptível através da sua expressão facial demonstrou pouco prazer ou satisfação na realização da atividade.

Qualquer pormenor servia para distrair, evidenciando pouca concentração: “Olha o X disse que eu não podia ir a casa dele” (criança O)

Assim como a criança Q, que perguntava: “quando é que podemos ir lá fora?”.

Apesar de ter sido feita a divisão das crianças por grupos mais pequenos, ao contrário da sessão anterior, esta decorreu num espaço nada favorável, um corredor de passagem, o que a meu ver fez toda a diferença. Efetivamente, a presença de quem por ali passava ajudava a que todo o grupo acabasse por se desconcentrar.

O tema da generosidade pareceu-me ainda um pouco difícil nesta primeira fase, no entanto um dos mais urgentes, no que respeita ao relacionamento entre pares. Seria importante que as crianças percebessem o valor da generosidade associado também ao valor da partilha, assumindo-se que, desta forma, o comportamento geral poderia modificar-se para melhor.

Depois de muito refletir sobre esta sessão, cheguei à conclusão que trabalhar valores de cariz social não é uma tarefa fácil, especialmente em grupos heterogéneos em que a maturidade das crianças apresenta níveis tão díspares, assim como culturas diferentes como é o caso da criança (O).

Não posso pensar obviamente que uma única sessão de filosofia vai modificar as atitudes espontâneas das crianças, quando por exemplo uma criança tira ou não empresta um brinquedo a outra criança. Com muita insistência, diálogo e outras sessões julgo que o resultado seria bem diferente. Também a forma como esta sessão foi estruturada não terá sido a mais feliz, o espaço e o tempo entre a apresentação da história e a discussão foi demasiado extenso.

3.ª Sessão “O Silêncio do Ricardo”

Questão filosófica

Roubar

Objetivo

Fazer com que as crianças percebessem o significado deste conceito, bem como as suas implicações e consequências.

Materiais utilizados

Texto breve sobre a problemática em questão

Folha de registo previamente preparada para o efeito com o título “ O que fazemos com as coisas que encontramos?”

Lápis e canetas

História, dramatização ou situação

“No outro dia, o Ricardo encontrou um braço de uma boneca. Meteu-a no bolso do casaco e não contou a ninguém. Não foi por ter planeado que não ia contar, mas quando a avó lhe perguntou à saída do parque:

- O que trazes aí no bolso?

O Ricardo respondeu:

-Nada.

Às vezes não lhe apetecia contar as coisas que lhe aconteciam. E às vezes isso punha-o em apuros. Como no outro dia, em que se esquecera de que tinha posto um pouco de plasticina no bibe. Quando chegou a casa, a mãe virou os bolsos do bibe como fazia todos os dias e de lá caiu uma bola de plasticina azul. O Ricardo estava a brincar no tapete com o helicóptero e ouviu a mãe dizer:

- O que é isto?

E depois passado mais um bocado:

- Ricardo, chega aqui se faz favor.

O Ricardo não se mexeu logo, parecia que não tinha ouvido porque continuava a brincar com o helicóptero, mas tinha ouvido.

Depois a mãe disse mais alto:

- Ricardo, não me estás a ouvir?

E depois ouviram-se os passos a chegar cada vez mais perto.

- Ouviste o que eu disse? Como é que este bocado de plasticina foi parar ao teu bolso? – Perguntou a mãe.

- Não sei – disse o Ricardo.

- Mas como não sabes, se estava dentro do teu bolso – insistiu a mãe.

Só se ouvia o silêncio do Ricardo. A mãe também não disse nada durante um bocado e depois pegou-lhe na mão, sentou-o no colo e disse:

- Ricardo, anda lá conversar comigo. Olha, os brinquedos e as coisas da escola são para ficar na escola. Se calhar às vezes tens vontade de continuar a brincar com as coisas da escola, mas quando acaba a brincadeira na sala tens de parar. Além disso, podemos sempre comprar plasticina para teres cá em casa e assim se te apetecer continuar, podes esperar até chegar a casa e voltar a brincar com a plasticina.

Só se ouvia o silêncio do Ricardo, e depois ele disse muito baixinho:

- Não é a mesma coisa.

- Não, não é a mesma coisa, mas é uma solução... porque sabes – disse a mãe – se tirares assim plasticina é como estares a roubar.

E aí o Ricardo perguntou logo:

- Mesmo se for um bocadinho muito pequenino?

- Sim, Ricardo – respondeu a mãe. Olha, tenho de ir fazer o jantar.

Amanhã se tiver tempo, prometo comprar-te plasticina, está bem?

Depois disto levantou-se e foi para a cozinha.

O Ricardo ficou ali parado um bocado a pensar. Primeiro parecia que não estava a pensar em nada. Depois lembrou-se do braço da boneca que tinha encontrado. Será que também tinha roubado o braço da boneca? “ (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 88)

Questão 1

O que é roubar?

Questão 2

Porque não se deve roubar?

Questão 3

Se eu apanhar alguma coisa na rua, estou a roubar?

Questão 4

Se eu tirar alguma coisa da sala, para levar para casa, estou a roubar?

Questão 5

Se alguém me emprestar alguma coisa, estou a roubar?

Questão 6

Se não se deve roubar, porque é que isso acontece?

Sumário da sessão

Começámos por discutir sobre o significado da palavra roubar.

A seguir, fez-se um resumo daquilo que as crianças disseram bem como os seus diferentes pontos de vista sobre o tema.

No final da discussão, propus às crianças que na folha de registo preparada para o efeito respondessem a cada um dos itens, mais concretamente que dissessem o que fariam com uma lista de coisas que pudessem encontrar.



Ilustração 5 - 3ª Sessão "O Silêncio do Ricardo"

Análise e avaliação da 3ª sessão

Esta sessão foi sobretudo motivada pelo facto de uma das crianças da sala ter por hábito levar os brinquedos das outras crianças para casa, sendo que no momento em que se dava por falta de algum brinquedo, a criança negava sempre o que tinha feito. Aconteciam situações em que algumas crianças trocavam brinquedos e levavam-nos para casa, gerando, mais tarde, conflitos desnecessários.

Neste contexto pensei que talvez fosse benéfico fazer uma sessão que fizesse as crianças pensar nesta questão. Pensei que a palavra “roubar” pudesse chocar um pouco as crianças, e que até muitas delas não soubessem o seu verdadeiro significado. No entanto, fui surpreendida por uma das crianças que se prontificou logo a dizer *“é tirar coisas às pessoas sem elas saberem”*, já na segunda questão as opiniões dividiram-se. Um referiram *“as pessoas ficam zangadas”*, outras *“a minha mãe diz que é muito feio”*. Contudo a criança que, frequentemente, levava coisas do Jardim-de-infância para casa achava que não havia qualquer problema, que se podia levar as coisas para casa mesmo que não fossem suas. A partir daqui surgiu a grande discussão entre as crianças que discordavam totalmente com esta forma de pensar e argumentavam que *“não podemos levar as coisas para casa, porque é a mãe que nos compra”*, enquanto outras

contrapunham “*levar as coisas do amigo para casa não é roubar*”, “*quando queremos levar alguma coisa para casa temos que pedir*”.

No final da sessão propus às crianças o preenchimento de uma tabela em que lhes era perguntado “O que podes fazer com as coisas que encontramos?”, de um lado da coluna havia uma lista de alguns objetos e na outra coluna um espaço para se escrever o que podemos fazer ao encontrar esses mesmos objetos. (Anexo A)

Nomes	Níveis de implicação				
	1	2	3	4	5
Criança A			X		
Criança B				X	
Criança C				X	
Criança D			X		
Criança E			X		
Criança F				X	
Criança G				X	
Criança H			X		
Criança I				X	
Criança J				X	
Criança K		X			
Criança L			X		
Criança M			X		
Criança N			X		
Criança O		X			
Criança P			X		
Criança Q		X			

Tabela 6- Níveis de implicação da 3ª sessão

Esta foi uma sessão preparada para o grupo em geral, mais concretamente a pensar na criança O, dada a sua tendência frequente de levar brinquedos que não eram seus para casa. No entanto o seu nível de implicação foi muito baixo, não se mostrou muito interessado sendo que para esta criança parecia não haver qualquer problema em levar brinquedos para casa sem autorização, quando questionado sobre se era ou não correto levar brinquedos para casa sem autorização, respondeu “ sim, eu levei o carro do X para brincar” (criança O) e porquê, perguntei? “porque quero brincar”. (criança O)

A criança em questão é de etnia cigana e segundo a educadora após várias conversas com a mãe percebeu que esta não dava qualquer importância ao assunto, talvez por isso a criança não percebesse o cerne desta questão.

Relativamente à criança Q, continua pouco motivada para este tipo de sessões, apresenta normalmente muita timidez nas atividades em geral, mas também pouca motivação ou interesse. Normalmente é solicitado pelo adulto para a realização de qualquer atividade, a não ser que se trate de brincadeiras da sua preferência, que são muito poucas. Passa muito tempo na pista e nas construções, todas as outras atividades não são de sua livre iniciativa, havendo sempre um estímulo da parte do adulto para a participação noutras atividades. As sessões de filosofia até aqui não têm sido exceção. Como já referi, demonstra pouco interesse, concentração e na maior parte das vezes é chamado a intervir.

No entanto, de uma forma geral, o grupo mostrou-se mais motivado do que na sessão anterior, ainda que, por vezes, com alguma lentidão nas respostas, nomeadamente nos momentos em que estiveram menos concentrados e com conversas paralelas. Apesar disto, será importante referir que no dia-a-dia algumas das questões abordadas tais como “o que fazer com algo que encontramos” ou “devemos ficar com algo que não é nosso”, foram mencionadas pelas crianças em momentos de atividades livres na sala, conversas e brincadeiras.

Depois da sessão fiquei com a sensação de dever não cumprido, porque apesar de ter conseguido uma maior atenção e participação por parte do grupo em geral, o grande objetivo que seria o de chegar à criança O, não foi realmente conseguido. O desinteresse desta criança deveu-se sobretudo ao facto de não ter sequer percebido o porquê de toda aquela conversa, para ela levar coisas que não eram suas para casa e

ficar com elas, era a coisa mais natural do mundo, e o resultado final da sessão ficou muito aquém do esperado.

De uma forma geral, o restante grupo tinha consciência do certo e do errado, de como agir perante determinada situação, e daí pensar que a sessão não trouxe nada de novo.

No entanto, considero que não será demais dialogar e trocar algumas ideias sobre estes valores tão importantes na vida em sociedade.

Se pudesse voltar atrás, certamente ao invés de contar uma pequena história, teria recorrido a uma situação com a criança O, em que esta seria a protagonista. Talvez uma situação entre ela e outra criança em que a primeira experimentasse a sensação ficar sem um brinquedo seu, mesmo que por momentos.

Com esta sessão procurei acima de tudo melhorar o ambiente de desconfiança relativamente à criança em questão, bem como promover o sentido de responsabilidade e respeito pelo outro.

4ª Sessão “ O Ursinho Triste”

Questão filosófica

Sentimentos: Tristeza

Objetivo

Gerar a discussão entre as crianças sobre aquilo que lhes provoca tristeza.

Materiais utilizados

Ursinho com um lenço

Cartões de voto com caras tristes

Folhas brancas

Lápis e marcadores

História, dramatização ou situação- 1ª fase

O ursinho está muito triste. Está a chorar e usa este lenço para limpar as suas lágrimas.

Questão 1

Porque acham que está triste?

Questão 2

As coisas que deixam o ursinho triste também te deixam triste?

Questão 3

O que vos deixa tristes?

Sumário da sessão

Começámos por falar sobre o que nos deixa tristes.

Enumerámos uma série de coisas que nos fazem ficar tristes e contamos o número de crianças que se sentem tristes em cada resposta.

Tentámos agrupar situações que nos fazem ficar tristes, por exemplo: sensações (fome, dor, frio), emoções (medo, raiva, culpa), amigos e família (não ter amigos para brincar, a mãe não poder brincar, não querer ir para a cama).

Cada criança faz um desenho de uma pessoa triste. Cada um pode dizer ao grupo porque é que aquela pessoa está triste e pedir sugestões sobre como fazer a pessoa do desenho feliz.

Análise e avaliação da 4ª sessão

Para esta sessão, levei um ursinho com uma “cara triste” e um lenço de papel, comecei por dizer que o tinha encontrado pelo caminho, e que ele ainda não tinha parado de chorar.

A maioria das crianças presumiu imediatamente que este ursinho estava triste porque se tinha perdido da sua dona e sentia saudades dela. Contudo outros pensaram noutras situações: *“Está mal disposto”, “A mãe zangou-se com ele”, “Foi à piscina funda e magoou-se na cabeça”, “estava a nadar, caiu e chamou a mãe, e ela não veio”*.

A seguir, a discussão gerou-se em torno da segunda questão em que as crianças deram variadíssimas respostas:

- “Quando a minha mãe se zanga comigo”
- “Quando os meninos lutam”
- “Quando a minha mãe quer dormir e demora muito tempo a sair da cama”
- “Quando os meninos nos magoam”
- “Quando o meu pai não me deixa jogar na playstation
- “Quando os papás me põem de castigo”
- “Quando tenho um sonho mau”

Para sumariar a sessão e assentar ideias, as crianças procederam a uma espécie de votação, com umas cartas com caras tristes, era-lhes descrita uma situação e cada criança votava em que situação se sentia triste.

As crianças realizaram, então, um desenho de uma situação de alguém triste e, posteriormente, explicaram ao grupo a razão daquele sentimento (Anexo B).

No final da sessão, em grupo, tentámos encontrar algumas soluções e estratégias a fim de lidar melhor com a tristeza.

Foi entregue ao grupo um colar com uma cara triste, para permanecer na sala, a ser usado sempre que alguma criança se sentisse triste por qualquer motivo. No dia seguinte, uma das crianças tinha levado e colocado o colar e, quando questionada, respondeu *“levei o colar para casa porque estava muito triste com a Mariana, ela magoou-me”*. Outra criança andou em casa com o colar porque se sentia triste pela

partida do pai, que foi trabalhar para outro país. Ainda, no dia-a-dia situações pontuais de conflitos ou desentendimentos desencadeavam a procura pelo colar. No final do dia sempre que uma criança estava com o colar, em grupo conversávamos sobre o que tinha sucedido, o que acabou por se tornar um hábito independentemente de alguém ter o colar ou não, conversávamos diariamente sobre o que tinha corrido bem ou menos bem durante o dia.

Dadas as suas repercussões nos comportamentos das crianças, considero que esta sessão foi de grande pertinência para o grupo, as crianças habituaram-se a falar com maior frequência dos seus sentimentos, vontades e interesses o que me leva a crer que enquanto futura profissional devo estar atenta, observar e acima de tudo ser capaz de ouvir.

Nestes momentos de partilha é possível conhecer melhor cada criança, gera-se uma maior cumplicidade entre o grupo e com as crianças e o educador.

Nomes	Níveis de implicação				
	1	2	3	4	5
Criança A		X			
Criança B				X	
Criança C				X	
Criança D			X		
Criança E			X		
Criança F					X
Criança G					X
Criança H			X		
Criança I					X
Criança J					X
Criança K			X		
Criança L			X		
Criança M			X		
Criança N				X	
Criança O		X			
Criança P			X		
Criança Q			X		

Tabela 7- Níveis de implicação da 4ª sessão

A sessão decorreu com normalidade, as crianças nesta fase já perceberam as regras e a forma como decorrem estas sessões. Todas demonstraram desejo de participar, independentemente da atividade que tinham em mãos.

Os níveis de implicação têm vindo a subir, contudo será de notar que algumas das crianças, a K, L, P, Q mantêm-se com níveis baixos de implicação desde a primeira sessão. Não tem sido fácil motivá-los para esta temática, são crianças que habitualmente se centram apenas numa ou outra atividade, o seu leque de preferências é um pouco reduzido.

A criança O é o caso mais pertinente e preocupante do ponto de vista da implicação. Parece-me ter alguma dificuldade em perceber o que se faz nestas sessões, mostra-se muito irrequieto, desconcentrado, e quando solicitado tende a repetir a opinião dos colegas.

Noto que nesta sessão as crianças mais velhas tiveram mais a dizer, à parte da criança I, que é a mais nova do grupo, os seus níveis de implicação mostram-se muito constantes e em valores bem altos.

Este tema acabou por criar um novo momento de rotina diária em que no final do dia se falava sobre o que tinha corrido bem e mal, o que mais gostaram de fazer e menos. Também nos deparámos com crianças que levavam o colar da tristeza (realizado no final da sessão), para casa e partilhavam com a família a razão da tristeza daquele dia. O mesmo acontecia se algo acontecesse em casa, as crianças partilhavam com o grupo. Quando as situações eram pontuais e se passavam na sala todo o grupo ajudava na resolução do problema.

Esta foi uma sessão muito interessante do ponto de vista da avaliação comparativamente aos resultados posteriores em contexto sala de aula.

Ao realizar a avaliação pareceu-me que mais uma vez os resultados não tinham sido extraordinários, contudo, nos dias seguintes, foi com muito orgulho que pude constatar os seus resultados.

As crianças começaram a sentir necessidade de falar sobre os seus sentimentos, sem qualquer pudor ou desrespeito pelo outro. Novas rotinas se criaram na sala e inclusivamente as famílias comentavam os seus benefícios.

5.ª Sessão “Oferecer Presentes”

Questão filosófica

Ética: Oferecer presentes

Objetivo

Lançar a discussão sobre se é errado não dar um presente quando recebemos um.

Materiais utilizados

Três presentes

Três pessoas

História, dramatização ou situação- 1ª fase

A Rosário ofereceu um presente à Cláudia e a Cláudia ofereceu um presente à Liliana. Mas quando chegou a vez de a Liliana oferecer um presente à Rosário ela disse:

- “Eu não quero dar o meu presente, ele é tão giro! Quero ficar com ele para mim!”

A Cláudia e a Rosário olharam-se surpreendidas e disseram:

- “Mas nós demos-te um presente!”

E a Liliana defendeu-se:

- “Se vocês me deram um presente porque queriam outro em troca, então não é realmente um presente!”

Questão 1

Acham correto que a Liliana fique com o presente e não dê um à Rosário?

Questão 2

Está certo receber um presente e não dar nenhum em troca?

Sumário da sessão

Começámos por discutir a atitude da Liliana para com a Rosário

Depois todos juntos opinaram sobre a questão de ser aceitável, ou não, receber uma prenda e não dar outra em troca. Concordaram em fazer um presente que seria um desenho. Quando acabaram o grupo voltou a reunir-se e cada criança teve a oportunidade de oferecer o seu presente a um amigo.



Ilustração 6 - 5ª Sessão "Oferecer Presentes"

Análise e avaliação da 5ª sessão

A sessão iniciou-se com uma troca de presentes entre os adultos. E tudo correria normalmente, não fosse a Liliana recusar-se a oferecer um presente depois de ter recebido um. A discussão instalou-se e as opiniões divergiam. Muitas ideias e soluções foram propostas no sentido de não deixar a Rosário sem presente.

“ A Liliana deve dar uma prenda. Ela não pode ficar com as duas!” – Disse uma das crianças, muito assertiva. Mas, a Liliana contrapunha “Mas se a Rosário me deu uma prenda porque estava à espera que eu lhe desse outra, isso não é um presente!” Ao que as crianças argumentavam que *“quando damos prendas gostamos da pessoa por isso estamos a partilhar”* e *“ Não podes ficar com as duas, chama-se emprestar”* ou então, *“Dás a cor-de-rosa à Rosário e ficas com a que gostas”*. Esta última criança depois de muito pensar ainda pensou numa estratégia em que *“davas as duas à Rosário, e a Cláudia dava a verde e depois a Rosário dava uma à Liliana”*. Claro que nem todos concordavam com estas soluções e outra das crianças apurou o seu sentido prático e disse que *“se damos um presente não podemos reclamar por não receber, olha paciência!”*

Acabou por ser uma sessão muito animada, já muito perto da época natalícia, altura em que se fala tanto em dar e receber, da generosidade, da partilha.

No final da sessão, foi proposto que as crianças realizassem um presente, que as crianças decidiram ser um desenho, para partilhar com quem quisessem.

Quando nos voltámos a reunir para a troca dos desenhos, aconteceu algo espantoso. É claro que algumas crianças receberam mais do que um desenho, e outras não receberam nenhum. Finalizada a troca, perguntei se todos os meninos tinham presente, ao que alguns disseram que não. O espantoso foi que a criança que recebeu mais desenhos, por livre vontade e sem nada lhe ter sido dito, levantou-se e disse: eu ofereço aos meninos que não têm. No final não lhe sobrou nenhum desenho, e ainda assim ela estava radiante. Ao receber muitos elogios ficou ainda mais orgulhosa de si mesmo. Quando lhe foi perguntado se estava triste por não ter nenhum presente apenas respondeu *“claro que não”*. Era notória a sua felicidade e bem-estar.

Nomes	Níveis de implicação				
	1	2	3	4	5
Criança A			X		
Criança B				X	
Criança C				X	
Criança D				X	
Criança E				X	
Criança F					X
Criança G					X
Criança H			X		
Criança I					X
Criança J				X	
Criança K			X		
Criança L			X		
Criança M			X		
Criança N			X		
Criança O		X			
Criança P			X		
Criança Q			X		

Tabela 8- Níveis de implicação da 5ª sessão

Esta sessão decorreu de forma muito breve, com todo o grupo e numa altura natalícia. A educadora propôs que se abordassem valores relacionados com esta época. Uma vez que a sessão n.º 2 sobre a generosidade não obteve os melhores resultados, decidi abordar esta questão de outra forma.

De uma forma geral os resultados foram muito melhores, talvez porque a disponibilidade das crianças para estas questões é, agora, maior.

Mais uma vez a criança mais nova do grupo (a criança I) se mostrou interessada, concentrada e com muita vontade de encontrar alternativas e sugestões. A criança O manteve-se desinteressada.

Nesta sessão, tal como na primeira, as crianças consideraram que a educadora da sala não pode ficar prejudicada. Será que se tivesse ficado com outro papel o resultado seria igual?

O balanço é positivo e julgo que algumas crianças ficaram com uma melhor perspetiva acerca do valor da generosidade. Para outras talvez ainda seja uma temática a exigir outro desenvolvimento sócio cognitivo.

No final da sessão, propôs-se a realização de um desenho para oferecer a um amigo, a criança F recebeu imensos desenhos, no entanto alguns colegas não receberam nenhum. De livre iniciativa distribuiu todos os seus desenhos, parecendo que este valor teria ficado bem apreendido.

Muito embora os resultados de implicação das crianças não se situem no nível 5, o que dificilmente, a meu ver, poderia acontecer dado os interesses de cada criança e a sua própria individualidade, encaro estes resultados positivos na medida em que foi o resultado de uma primeira experiência deste género, limitada a 5 sessões).

Na verdade, qualquer educador tem como objetivo no planeamento de qualquer atividade ir ao encontro dos interesses de todas as crianças, no entanto por diversos fatores alheios à vontade do educador, nem sempre é fácil agradar a todos simultaneamente. Basta um jogo, uma brincadeira, um livro, que no momento da atividade interesse mais à criança para ser suficiente para que a implicação baixe. Naturalmente, não podemos esquecer que se a implicação é baixa, muito provavelmente a oferta educativa não será a mais interessante para as crianças em questão. Assim, no caso das crianças que comumente apresentaram níveis de implicação baixos, claramente, a nossa proposta não terá sido a mais adequada.

Considerações Finais

Com a implementação deste projeto, para além de ter tido a oportunidade de ampliar conhecimentos e de me inteirar do tema, o trabalho direto com as crianças fez-me ver que, embora pareça um tema fácil, trabalhar estas temáticas com crianças em idade pré-escolar é muito complexo.

Muitas foram as dificuldades com que me deparei, especialmente para assegurar níveis elevados de implicação das crianças. Enquanto adultos é-nos muito fácil impor um tema e fazer com que as crianças nos sigam com as suas ideias e nos ajudem a implementar um qualquer projeto. Sermos nós a “seguir” as crianças, é algo que permanece um grande desafio.

Nos dias de hoje as crianças têm um mundo diverso e interessante ao seu alcance, o que torna o trabalho de um educador bem mais complicado, sendo necessário inovar e procurar alternativas que surpreendam positivamente as crianças.

Para isto é fundamental observar, refletir e, acima de tudo, pensar que as crianças têm o direito de participar em tudo o que lhes diz respeito, mesmo que isso signifique para nós adultos uma dificuldade acrescida.

Desta forma e apesar de não ter alcançado resultados fabulosos, creio ter proporcionado momentos diferentes das suas rotinas habituais, que melhor os capacitaram para, em grupo, encontrarem novas formas de resolver os seus conflitos, de falar sobre os seus sentimentos, bem como promover discussões de índole social, importantes na sua formação enquanto pessoas que vivem, cumprem e respeitam normas e valores em sociedade.

Considerando os objetivos iniciais a que me propus, muito mais haveria por fazer, no entanto julgo ter dado um primeiro passo num trabalho que a educadora da sala entendeu ser importante prosseguir.

Com certeza que questões como a autonomia, o desenvolvimento de competências sociais, de participação e capacidade crítica não se alcançam de um dia para o outro, são questões que necessitam de tempo para serem trabalhadas, amadurecidas e obviamente melhor pensadas e reestruturadas quando assim for necessário.

Como já referido ao longo do trabalho, nem sempre foi fácil alcançar bons resultados, muito haveria por fazer ou modificar, também o educador precisa de tempo para aprender mais e amadurecer.

Após alguns meses de trabalho de pesquisa e prática pedagógica foi, finalmente, possível dar por concluída esta fase da minha vida, em que me foi dado a conhecer um futuro pelo qual tanto anseio. As experiências, a partilha de diferentes pontos de vista, os momentos de reflexão e as aprendizagens farão parte da minha vida não só profissional mas também pessoal.

À escola cabe a responsabilidade do desenvolvimento pleno e da formação integral das nossas crianças e nos tempos que correm é crucial a capacidade de diálogo, reflexão e análise, visando a sobrevivência num mundo tão complexo como este em que vivemos.

No decorrer da minha vida académica, fui ouvindo professores e educadores dizerem que estava na altura de mudança, na mudança de práticas mecanizadas, pouco inovadoras, demasiado formais, pouco centradas nas crianças e sobretudo práticas de índole transmissiva.

Para que estas mudanças aconteçam, é necessário ter abertura, ser ousado, não temer os desafios e sobretudo nunca desistir de procurar e investir em formas de melhorar.

Foi na fase inicial de observação da prática pedagógica que descobri a filosofia para crianças. O grupo de crianças com quem tivemos o privilégio de trabalhar, apresentava níveis de participação muito elevados em todas as atividades, no entanto após algumas semanas de observação pudemos constatar que no que referia a valores de cariz social estas crianças demonstravam algumas dificuldades em estabelecer relações positivas, na resolução de conflitos, na partilha e respeito pelo outro.

Matthew Lipman dá-nos a conhecer um novo método de fazer filosofia baseada no diálogo, na reflexão, na construção do conhecimento coletivo partilhado pela comunidade de investigação, na qual a criança é o centro. Acreditámos que no jardim-de-infância seria possível criar espaços de discussão onde se aprende a escutar os outros e se promove o direito à diferença e à tolerância, onde se estimula a partilha de diferentes pontos de vista, opiniões e perspetivas num ambiente de aceitação de regras e procedimentos a adotar. Tinha consciência de que seria um grande desafio, uma vez que trabalhos como este se realizam com maior frequência com crianças do 1.º ciclo do ensino básico. No entanto Lipman afirmou: “fazer filosofia não é uma questão de idades, mas de habilidades em refletir escrupulosamente e corajosamente sobre o que se considera importante.”

Tendo em conta que a filosofia para crianças não foi pensada para tornar todas as crianças filósofas, mas para que tenham um espaço onde possam aprender e refletir em conjunto, o projeto que abracei, procurou criar este espaço onde foi dada a oportunidade às crianças de debater, partilhar os seus pontos de vista, aceitação do outro e o respeito de valores e regras sociais.

Os temas foram escolhidos após a observação da vida em grupo no seu cotidiano, procurando ser pertinentes do ponto de vista das necessidades do grupo, como já referido anteriormente.

Este grupo de crianças teve a oportunidade de participar na discussão de temas em áreas de formação cívica, através do diálogo, respeito e partilha.

Foi possível verificar que algumas das crianças, que no quotidiano se mostravam mais tímidas, nunca deixaram de participar nas discussões que se geravam à volta de um determinado tema do seu interesse, sendo possível posteriormente observar alguns bons resultados decorrentes destas sessões.

Esta nova abordagem de filosofia para além de uma descoberta, trouxe-me também uma nova perspetiva no sentido de encarar de uma forma diferente o conceito de educação e de ensinar. Uma prática pedagógica baseada na participação ativa das crianças onde estas tenham uma voz ativa no processo da sua própria educação talvez seja possível transformar toda uma sociedade que anseia e necessita de mudança para que se torne um mundo melhor.

É obviamente todo um projeto que necessitaria de tempo de maturação para que fosse possível obter resultados mais alargados, contudo o pouco tempo em que me foi possível fazer estas sessões, ficaram marcadas pela dificuldade em moderar as sessões, sendo que se torna bem difícil não emitir uma opinião, juízo de valor ou fazer algum comentário, bem como levar as discussões a bom termo. As crianças estão muito ansiosas por aprender, a sociedade é cada vez mais exigente e o mundo em geral está em constante evolução, por isso há que preparar as crianças para toda esta panóplia de transformações, tornando-se crucial uma educação transformadora, inovadora, com métodos e pedagogias capazes de acompanhar toda esta evolução.

Foi um percurso curto mas muito enriquecedor, estes últimos meses de trabalho foram um estímulo para continuar a acreditar que o futuro, ainda que pouco prometededor, me vai dar a oportunidade de fazer parte daquele grupo de profissionais que podem fazer a diferença e marcar positivamente a vida de muitas crianças.

Referências bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro : LTC.
- Balaguer, I. (2009). Vinte anos após a convenção das nações unidas. *Infância na Europa*, pp. 4-5.
- Barbosa, R., & Bragagnolo, R. (2008). Infância e direitos humanos: o que a escola tem a ver com isso? In T. Rifiotis, *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos* (pp. 193-202). Florianópolis: UFSC.
- Cobo , I., Franco, P., & Revilla, F. (2004). *Participación social de la Infancia*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor Y la Familia .
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação:representações, práticas e poderes*. Braga: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Gaut, B., & Gaut, M. (2012). *Philosophy for young children a practical guide*.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation:From Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Mendonça, D., & Lourenço, M. j. (2011). *Manual de Filosofia Para crianças - Brincar a pensar*. Plátano Editora.
- Ministério Da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Muñoz, L. G. (2010). Sociedad,infancia y adolescencia:de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitária de Pedagogía Social*, pp. 29-42.

- Muñoz, M. L., & Martínez, M. (2009). *Infancia y Derechos Humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Peru: IFEJANT.
- Muñoz, M. M. (2008). *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Observatorio de la Infancia. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw- Hill de Portugal, Lda.
- Parramón Ediciones, S.A. (2002). *Manual da Educação Infantil: Experiências educativas*. Setúbal: Marina Editores.
- Pedro A., O. L. (s.d.). *Filosofia para crianças uma proposta para (re)pensar a educação?* Universidade de Aveiro.
- Pedro, A., & Libório, O. (2008). *Filosofia para criança: uma proposta para (re) pensar a educação?* Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância . *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 7-28). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré- Escolar*. Porto Editora.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para crianças*. Porto Editora.
- Sá, E., & Sottomayor, M. C. (2008). *Abandono e Adopção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, C. (2010). *Crianças e Direitos de Participação: a construção de um percurso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, M. (2009). Criança, Aluno, Cidadão: A (re)constituição do "Ofício de criança". *Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais*.

- Sarmiento, M. J. (2006). Visibilidade Social e estudo da Infância. In V. Vasconcellos, & M. Sarmiento, *(In)visibilidade da Infância* (pp. 1-18). Rio de Janeiro: Vozes (no prelo).
- Sirota, R. (Março de 2001). Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 7-31.
- Tomás, C. (Jul./Dez. de 2007). Participação não tem idade. *Contexto & Educação*, pp. 45-68.
- Unicef. (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas*. Bogotá.

Anexos

Registo da 3ª Sessão “ O Silêncio do Ricardo”

O que podemos fazer com as coisas que encontramos?

	O que podemos fazer
Um saco de plástico no chão	Punha no lixo, mas 1º perguntava se era de alguém
Um anel no recreio	Perguntava a toda a gente de quem era, e depois devolvia
Um lápis na caixa dos legos	Punha no sítio
Uma moeda debaixo da almofada	Era a fada do outono que a meteu lá, depois dava-a ao meu Pai
Uma cabeça de boneca num parque infantil	Dizia à professora para a coger e depois os meninos ficavam felizes.
Uns patins perdidos	Perguntava a quem passa-se na rua, se não fossem de ninguém ficava com eles.
Uma carteira na rua	Perguntava de quem era, se não fosse de ninguém dava à minha mãe.
Uma pena de pássaro no chão	Levia-a ao lixo.
Um casaco sem nome	Perguntava de quem era, se não fosse de ninguém ficava com ele.
Um livro que pensávamos ter perdido	

O que podemos fazer com as coisas que encontramos?

	O que podemos fazer
Um saco de plástico no chão	Deixava-o lá.
Um anel no recreio	Perguntava a todos os meninos.
Um lápis na caixa dos legos	Iamos pô-lo no sítio
Uma moeda debaixo da almofada	Dava ao meu pai e à minha mãe
Uma cabeça de boneca num parque infantil	Levara para casa e perguntava a toda a gente de quem era
Uns patins perdidos	Punha na ponta e esperava que apancesse alguém.
Uma carteira na rua	Dava às pessoas que apançassem na rua.
Uma pena de pássaro no chão	Ficava com ela
Um casaco sem nome	Ficava com ele
Um livro que pensávamos ter perdido	Ficava com ele

O que podemos fazer com as coisas que encontramos?

	O que podemos fazer
Um saco de plástico no chão	Dava aos memimos todos
Um anel no recreio	Perguntava se era de algum memimo.
Um lápis na caixa dos legos	Ja ven de quem era o lapis
Uma moeda debaixo da almofada	Perguntava de quem era, e dava à mãe
Uma cabeça de boneca num parque infantil	
Uns patins perdidos	Andava com eles no parque, e se eu caísse chamava alguém para me ajudar.
Uma carteira na rua	Perguntava à mãe se era dela
Uma pena de pássaro no chão	ficava com ela
Um casaco sem nome	Ficava com ele até o memimo do casaco voltar.
Um livro que pensávamos ter perdido	Perguntava de quem era, e depois levava para casa.

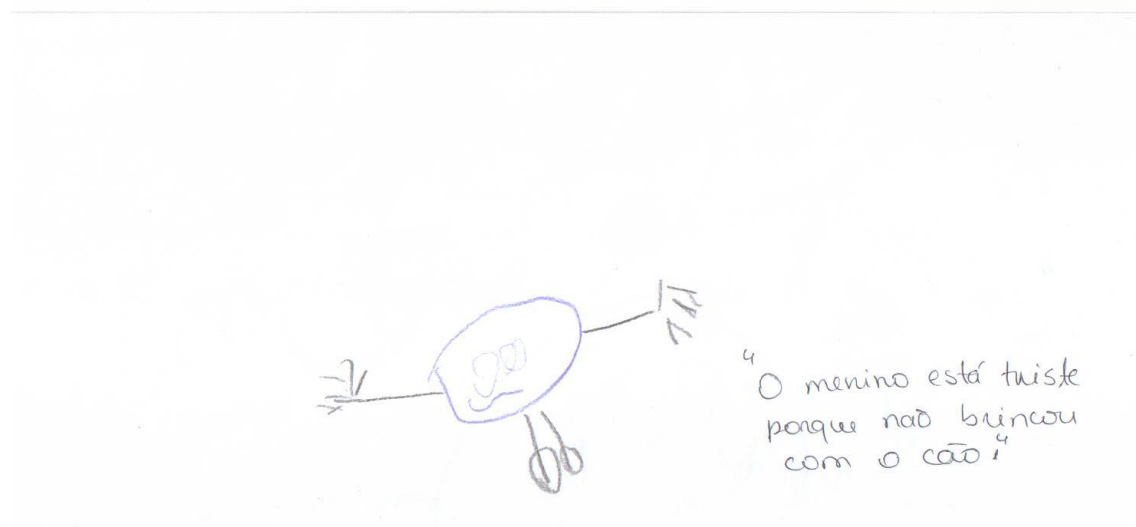
O que podemos fazer com as coisas que encontramos?

	O que podemos fazer
Um saco de plástico no chão	Deixava na Rua
Um anel no recreio	Perguntava a todos de quem era.
Um lápis na caixa dos legos	Punha na caixa dos Lapis.
Uma moeda debaixo da almofada	Punha no porco megalhei no
Uma cabeça de boneca num parque infantil	Dava - a a alguém
Uns patins perdidos	Andava com eles
Uma carteira na rua	Perguntava às senhoras adultas
Uma pena de pássaro no chão	Dava aos adultos
Um casaco sem nome	Perguntava a todos os meninos se eram deles, e depois ficava com ele
Um livro que pensávamos ter perdido	Arrumava - o

O que podemos fazer com as coisas que encontramos?

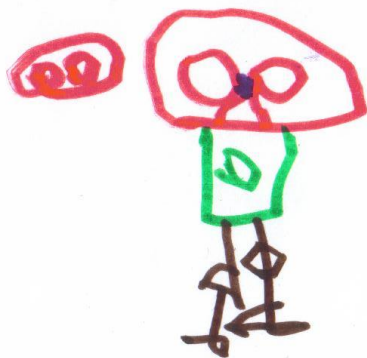
	O que podemos fazer
Um saco de plástico no chão	ApANHAVA e metia no lixo dos sacos
Um anel no recreio	Dava a uma menina, mesmo que não fosse dela
Um lápis na caixa dos legos	Levara para casa e esconhia. Se fosse na escola metia no sítio
Uma moeda debaixo da almofada	Metia no meu megalheiro
Uma cabeça de boneca num parque infantil	Metia cola e colava na outra parte
Uns patins perdidos	Dava ao meu irmão se ninguém os queria
Uma carteira na rua	Deixava em cima de um carro para ver se o dono aparecia
Uma pena de pássaro no chão	Dava ao pássaro
Um casaco sem nome	Deixava ficar no banco
Um livro que pensávamos ter perdido	Lia o livro e depois guardava-o nos meus armários

Registo da 4ª Sessão “ O Ursinho Triste”









"Está tíst porque
se mapou a andar
de bicicleta"